

54854

163

1990

9



30 ÉVES A



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1990. 30. ÉVFOLYAM

✓
1

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Juhász Károly (Baja),
 dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza), dr. Nagy Andor (Eger),
 dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
 Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

Jubileumi köszöntő	1
DR. LENGYEL ZSOLT: A nyelvoktatásról — tételekben	1
DR. KLEIN SÁNDOR—DR. FARKAS KATALIN: Tehetséges gyerekek az iskolában	5
DR. SZÜCS LÁSZLÓNÉ: A tantárgycsoportos tanítási forma két aspektusból	10
DR. SIKÓ ÁGNES: A környezetvédelemre nevelés lehetőségei a 7. osztályos földrajz anyagában	15
TOMKÁNÉ DR. HÓBEL MÁRIA: A testkultúra új útjai az általános iskolában	24
DR. BÓRA FERENC: Vitavezetői feladatok a tanítás-tanulás folyamatában	28

TANTERVEINK NYOMÁBAN

DR. SZALÓKY TERÉZIA: Az olvasás és az írás elsajátításának kérdései — a tantervi követelmények tükrében — az általános iskolai orosznyelv-oktatásban	33
--	----

MŰHELY

MEZEI ANNA: A kommunikációs játék szerepe magyar és német gyerekek ismerkedési estjén	38
DR. VARGÁNÉ STEFFLER ÁGNES: Szótárháznál új szereppel az orosz fakultáción	40
STIBLÁR JÓZSEFNÉ: A tantárgyi koncentráció néhány lehetősége a rajz- és magyarórákon	43
TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ: Szöveges matematikai feladatok az alsó tagozaton	46
AGG PÉTERNÉ—TÓTHNÉ VIRÁGH ANIKÓ: Tanmenetjavaslat a 7. osztályos technika tanításához	50
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Természetjárók a napköziben	54
IRÁNYI KÁROLY: Iskolai irodalmi műsor március 15-ére	55

ÖRÖKSÉG

DR. BERECKZI SÁNDOR: Hegedűs András élete, munkássága, pedagógiai gondolatai	61
--	----

SZEMLÉ

ZUZÁNA MAYEROVÁ: A tanulók önálló munkájának megvalósulása	66
DR. FÖLDES CSABA: Barbara Wotjak—Manfred Richter: Deutsche phraseologismen ein Übungsbuch für ausländler	70
DR. FARKAS KATALIN: Harsányi István: A tehetségvédelem kis kalauza	71
KOVÁCS KLÁRA: Egészségnevelés Amerikában	74

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544—7224

90-3760 — Szegedi Nyomda

Főlelős vezető: Surányi Tibor

JUBILEUMI KÖSZÖNTŐ

A 30 éves múlttra visszatekintő folyóiratunk őszinte tisztelettel köszönti e jelentős évforduló alkalmából minden kedves előfizetőjét, olvasóját és munkatársát abban a reményben, hogy továbbra is változatlan búséggel és ügyszeretettel kívánják majd támogatni az elkövetkezendő esztendőekben is lapunk megjelenését, hittel vállalt törekvéseit a magyar iskolaügy: a 6—14 éves gyermekek értőbb nevelésének és oktatásának szolgálatában.

DR. LENGYEL ZSOLT
Szeged

A nyelvoktatásról — tételekben

A közelmúlt és jelen sajtójában annyit olvashattunk az idegen nyelv oktatásáról (és annak „válságáról”), annyiféle mélyebb, felületesebb elemzés látott napvilágot, hogy egy teljes összefüggés rendszerében kifejtett írás „felesleges” lenne, sok ponton már csak ismételne. Ezért inkább e témának csak néhány tételéhez szeretnék hozzászólni.

1. Válságba csak az kerülhet, ami korábban jól ment. Az idegen nyelvek oktatása csak erős fenntartásokkal sorolható a közoktatás sikerágazataihoz (egyébként is: egy általában gyengén működő rendszernek — a közoktatásnak — miért pont egy adott eleme ütne el az átlagtól).

2. Sokan — ez talán a legprimitívebb közelítés — az orosz kötelező voltában látják a nyelvoktatás sikertelenségének okát.

2.1. Kötelező nyelv volt, van és lesz. Nemcsak Magyarországon a múltban és jelenben, hanem bármely más európai államban.

2.2. Az viszont már (rossz) magyar sajátosság, hogy a 6—14 éves korúak — szinte kizárólag — egyetlen idegen nyelvvel találkozhatnak, ez már közel sem általános a közelebbi és távolabbi (európai) államokban.

2.3. A nyelvoktatás jelen körülményei között — többnyire osztatlan tanulócsoporthoz, azaz 25—35-ös létszám, kevés, sokszor fantáziátlan taneszközök, végig nem gondolt tankönyvsorozatok, érdektelenség stb., stb. — bármely nyelv oktatása kudarcra (legalábbis: nem túl nagy sikerre) van eleve ítélve.

2.4. Erősíti az előző pontot a gimnáziumi (középiskolai) idegennyelv-oktatás „eredménye”. Ebben az iskolatípusban már két idegen nyelvet tanítanak: az orosz és többnyire az angol, német, francia egyikét. „Sajnos”, az érettségizettek — az idegen nyelv tudása szempontjából — nem úgy jellemezhetők, hogy az oroszra senki sem tudja, a második idegen nyelvet viszont mindenki. Ez még aránylag megnyugtató helyzet is lehetne. A gyakorló tanárok a megmondható, hogy hány és hány diák adja le/hagyja el az önként választott idegen nyelvet valamilyen más — gyaníthatólag „könnyebb” — tantárgy kedvéért.

3. A 80-as évek elején még senki nem beszélt az idegen nyelvek tanításának választhatóságáról, amikor a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola (talán nem szerénytelenség: személy szerint e sorok írója is) erőteljesen szorgalmazta az általános iskolai angol-, német- és franciatanár-képzés beindítását. Bármiféle elmozdulásnak — könnyen belátható — ez a szükséges előfeltétele.

3.1. Az általános iskolai idegen nyelvi kultúra színvonala csakis az oktatás körülményeinek és legalább két idegen nyelv oktatása révén javítható, emelhető.

3.2. Az idegen nyelv — ún. készség tantárgy, állandó tevékenységet, gyakorlást igényel. E tétel szakmai részleteibe itt nem bonyolódnék, de azt feltétlenül ki kell jelenteni: a sikeres nyelvtanulás csak 8—15 fős csoportokban képzelhető el.

4. A kérdések kérdése: ki tanítson?

4.1. Ki tanítson az iskolákban, ha az egyetemi végzettségű idegennyelv-szakosok igen jelentős része át sem lépi az iskola küszöbét? „Büntetlenül” elcsalja őket az ipar és a kultúra, a kulturális szolgáltatás legkülönbözőbb területe. A közönség nem kis megütközéssel tapasztalja: középszínvonalúnak is csak némi túlzással nevezhető magyar ipari (agrár, kereskedelmi stb.) vezető, delegáció tolmács nélkül még köszönni sem nagyon tud a külföldi partnernek, a többség — tisztelet a kivételnek — a szaksajtó idegen nyelvű közleményeinek megértéséhez fordítót kell, hogy vegyen (és vehet!) igénybe.

Képzeljük el, ha a végzett orvosok, mérnökök 20—50%-a soha nem helyezkedne el az egészségügyben, az iparban, és helyettük beállítanánk a „szakképesítés nélküliek” hadát!

4.2. Mi célból tanítjuk/tanuljuk az idegen nyelveket? Hogy beszéljük, hogy használjuk, ha úgy adódik — így a válasz —, tehát ha itthon egy külföldi kérdez, ha én utazom külföldre.

A közelmúlt ausztriai utazási láza cáfolni látszik ezt: megvásároltuk úgy a hűtőszekrényeket és más árukat, hogy egy szót sem kellett németül tudni, sőt az osztályok tanultak meg magyarul. „Magyarok, ne lopjatok!” felírással vártak bennünket. Igaz, e területen sok ausztriai magyar lakik, nem kellett nekik a magyar grammatikát az abécénél kezdeni!

Fordítsuk komolyra a szót! Az idegen nyelvet nemcsak kulturáltan kell tanítani/tanulni, hanem kulturáltan is kell tudni felhasználni. Az egyik felhasználási terület — feltétlenül a beszéd, a társalgás a külföldi utazás során. De hiba lenne csak erre szűkíteni a nyelvtudást. A számtani tudnivalók „oktatási célját” aligha meríti ki az a praktikus szempont, amely szerint jó tudni az összevonás, kivonás műveletét, hiszen így nem tudnak becsapni a közért kasszájánál, amikor a visszajáró pénzt kell ellenőriznem.

Az idegen nyelvek tanulásának további igen fontos összetevői: a személyiség gazdagítása/gazdagodása egy másik kultúra megismerése révén; a gondolkodás finomítása, csiszolása az anyanyelvi grammatikai struktúráktól eltérő, sokszor „képtelennek” tetsző másféle szó-, mondat szerkezeti eljárások megismerése révén. A szakmai részletezéstől — a továbbiakban — itt is eltekintenék.

A magyarországi idegennyelv-oktatás még a mai napig adós egy fentebb éppen hogy csak szóba hozott, összetett, árnyalt célrendszer felvázolásával és annak gyakorlati megvalósításával.

4.3. Az elsőnek tanítandó idegen nyelv helyzete igen kényes. Nemcsak egy konkrét (angol, francia, német, orosz stb.) nyelvet kell hogy megtanítson, hanem másféle lényeges, döntő szerep is hárul rá: alakítsa ki, alapozza meg általában is az idegen nyelvek tanulásához szükséges és elengedhetetlen készségeket. Korábban ennek a latin kitűnően eleget tett. Oktatásában évszázados tapasztalatok összegeződtek. A latinórákon ismerni kellett a különböző (igei, főnévi) ragozási típusokat, fel kellett ismerni a mondat szerkesztési szabályokat, nem kevés memoriter „bemagolása” hárult a nebulókra. De nem kellett monologikus jellegű szövegeket alkotni, nem voltak „dialogizálások” sem. Egyszóval: a latinoktatás sikerességének egyik záloga

éppen az volt, hogy bátran válogatott (persze nem önkényesen); nem vállalkozott valamennyi nyelvi (beszéd-) funkció oktatására.

Ma az idegen nyelvek tanulásának már első néhány hónapja után a tanulóknak írni, olvasni, „monologizálni”, „dialogizálni” kell, nyelvtani szabályokat tudni stb., stb. Tehát: mindent meg akarunk tanítani. És egy-két év múlva — a halmozódott kudarcok hatására — a tanuló elfásul, és egy másik, a „bezzeg” nyelv után sóhajt. Majd mikor ez is megadatik — tisztelet a kevés számú kivételnek —, újabb, de már kevésbé látványos kudarcok után megint csak zátonyra fut a nyelvtanulás „hajója”. A kevés számú kivétel — ez újabb hibák forrása — többnyire élethivatásul is választja a nyelvtudást (vagy a nyelvek tudását). Így a kíváncsi általánosból ritka egyedi lesz. Annak kellene általánosnak lenni, hogy a majdani mérnök, orvos, lakatos tudjon, ismerjen ilyen-olyan szinten egy vagy két nyelvet — ma ez inkább a kivétel.

5. De kezdjük előlről, kanyarodjunk vissza az oroszhoz és az általános iskolához!

5.1. Az orosz nyelv szinte bevezetésétől napjainkig ún. „politikai kérdés” volt, anélkül, hogy ennek konkrét tartalmát bővebben taglalták volna.

Közismert, hogy a 40-es évek végén, az ötvenes évek elején az orosz tanárok jobbára két táborból verbuválódtak. A klasszikus műveltségű latin, német stb. nyelvtanárokból, akiknek az élő orosz beszéddel alig volt kapcsolatuk, és azokból, akik — főleg a háborús események kapcsán — ilyen vagy olyan módon kapcsolatba kerültek az orosz nyelvvel. Klasszikus — egyetemi — műveltségük azonban nem volt, vagy csak hiányos. Ily módon — a helyzetet némileg sarkítva — szembekerült egymással a klasszikus nyelvtanári műveltség és a jó beszédkészség (bár a hadifogságban és más úton szerzett beszédtudás sem volt kifogástalan).

A másodiknak említett réteg — gyengébb tudása ellenére is — többnyire elnyerte az ötvenes évek politikai kurzusának szimpátiáját, általában megbízhatónak bizonyult. Ki nem mondott bűvös/bűnös kör alakult ki, mely általában nem, vagy csak erőteljes fenntartásokkal volt igaz, és több hamis általánosítást tartalmazott: az orosz tanárok szakmai, általános felkészültsége gyengébb, politikai „megbízhatósága” jobb az átlagosnál.

Ezt — az elemekben és néhány konkrét vonatkozásában akár igaznak is tűnhet — képet hathatósan gyengítették az ún. ösztöndíjasok (a Szovjetunióban felkészített orosz tanárok), akik már kitűnő beszédkészséggel és közepesebb-jobb általános, szakmai felkészültséggel rendelkeztek. Ezt, a ma már jobbára 50-es éveik végét taposó generációt jól kiegészítette a Magyarországon végzett, magának nem csak a russzisztikában jó hírnevet szerzett szakembergárda, akik közül csak azért nem sorolok fel neveket, mert ez messze túlnőné e cikk kereteit.

A szakmai felkészültség és a politikum — kissé elvtelennek tűnő — mesterséges szembeállítására végképp érvényét veszítette (különösen szakmai körökben!), amikor megjelent a hazai russzisztikában a mai 30-as, 40-es generáció a többi (angol, francia, német stb.) nyelvszakostól semmivel nem gyengébb nyelvismerettel és filológiai felkészültséggel.

Csak kitérőleg jegyzem meg a politika és az orosz nyelvismeret direkt összekapcsolásának egyik furcsa — majdnem nevetséges — anomáliáját. Igen sok, magát elkötelezettnek hirdető kisebb-nagyobb politikai vezető soha nem tudott (akart?) megtanulni oroszul.

5.2. Csökkenni fog az orosz, de mi az alternatíva, azaz mi a reális lehetősége és esélye az idegen nyelvek általános iskolai választhatóságának.

Abból kell kiindulni, hogy 30–40 év alatt nem tudtuk elérni azt, hogy minden

általános iskolában szakképesítéssel rendelkező tanár tanítsa az orosz nyelvet. Ha értesüleim jók: jelenleg több száz orosz szakos tanár hiányzik (az általános iskolákban jelenleg tanító angol, francia, német szakos tanárok száma elenyésző, velük a fakultációt megoldani nem lehet).

A jelenlegi elvi „választhatóság” tehát — a képzett tanárok szempontjából — a következő: (1.) „szakképzetlen” orosz tanár (?) vagy senki, (2.) szakképzett, de „csak” orosz tanár, (3.) orosz- vagy más idegennyelv-szakos tanár. Az első és harmadik lehetőség igen korlátozott, de világos, hogy minden felelősen (!) gondolkodó szakember a harmadiknak említett lehetőség minél hamarabbi valóra válásán kell hogy gondolkodjon.

5.3. A fakultációhoz többféle út vezet: egyik (sok veszélyt rejtő!), hogy a működő orosz tanárokat átképezzük. Ez a megoldás nyilván nem lesz, nem lehet tömeges. Nem kell különösebb jóstehetség ahhoz, hogy előre lássuk e megoldás egyik komoly buktatóját. Az átképzett tanárok még aránylag jól elsajátíthatják a másik idegen nyelv grammatikáját, szert tehetnek bizonyos lexikai készletre, kamatoztatják eddigi nyelvtanári tapasztalataikat, de félő, hogy a többség nem meri majd beszélni a nyelvet, mert ezt a készséget, képességet nem lehet 2-3 éves átképzés során megszerezni. Félő, hogy csak megismétlődik a 40-es, 50-es években átképzett latin-, német- stb. tanárok esete: jól elsajátították az orosz nyelv grammatikáját; de az élő orosz beszédben bátortalanok voltak (érthető okok miatt).

5.3. A választhatóság kérdését egy (vagy több) idegen nyelvi főiskola létrehozása oldaná meg a leghathatósabban. A hallgatók 2-3 év alatt szerzhetnének egy nyelvből nyelvpédagógusi diplomát. Egy (vagy több) ilyen főiskola a nyelvtanárképzés minőségét is javíthatná, hiszen döntően külföldi lektorokat tudna alkalmazni. Ez viszont még anyagilag is kedvező megoldás lenne.

6. A tételszerű megjegyzések zárásképpen:

— ne reméljünk döntő változást az idegen nyelvek oktatásában pusztán attól a ténytől, hogy az egyik nyelv hegemoniáját (oroszét) átveszi egy másik (pl. angol),

— ki kell dolgozni — oktatási, finansziális és szervezési szempontból egyaránt — az idegen nyelvek oktatásának stratégiáját,

— ez a stratégia különítse el az adottat, a lehetségest és a kívánatosot (hány nyelvet, mikori kezdés stb.),

— az iskolák esélyegyenlősége a fakultáció szempontjából rendkívül változó, naivitás lenne egyetlen központi intézkedéstől a helyzet akár gyökeres változását, akár az esélyek kiegyenlítését várni,

— csak összehangolt és átgondolt lépések sorozata eredményezhet fakultációt (e lépések: a felsőoktatás megfelelő fejlesztése; az állampolgárok által fizetett adó „beforgatása” helyi oktatáspolitikai kérdések, pl. a fakultatív nyelvoktatás megvalósítása céljából).

És addig?

A szakemberektől megfeszített (és megfizetett) munkát, a leendő „alanyoktól” és a szülőktől — türelmet kérni.

És az iskolától? Az iskolák igazgatóitól? Belátást, nyugodt, higgadt és bölcs döntést. Tudja azt e sorok írója is, hogy — a szülői követelések, a szaktanár hiánya stb., stb. miatt — az iskolák igazgatói nincsenek könnyű helyzetben. De a „Ki az orossal”, vagy a „bármit bárkivel, csak ne az orosz” lözungok még rövid távon sem hoznak eredményt! Ne verjünk úgy szét egy már nagyjából működő struktúrát, hogy cserébe semmit vagy alig valamit tudunk adni. Többet ártunk a nyugati nyelveknek — és általában az idegen nyelv oktatásának — ha a szakképzetlenség hadát most erre a szaktanári pályára zúdítjuk. A legfőbb vesztesek persze — növendékeink, tanítványaink lesznek.

Tehetséges gyerekek az iskolában

A magyar társadalom jelenlegi reformfolyamataiban egyre gyakrabban fogalmazódik meg: a gazdasági válságból való kilábalás legfőbb eszköze a hazánkban felhalmozott szellemi tőke felfokozott ütemű és mértékű hasznosítása. Feltehetőleg ezzel magyarázható, hogy az utóbbi években a közoktatásban is újraéledt a tehetséges, alkotó szellemű, innovatív szemléletű fiatalok felkutatásának, felkarolásának az ügye.

Ha nem akarunk végzetesen lemaradni a fejlett országok mögött, nincs sok időnk a töprengésre. Nem lenne azonban helyes, ha a „tehetségek felismerése és felkarolása” címén újabb átfogó, központi intézkedésre kerülne sor, amelyre 15—20 év múlva úgy kellene visszatekinteni, hogy „több kárt okozott, mint hasznot”.

Elitképzés — tömegnevelés

A tehetségesek nevelését befolyásoló alapvető filozófiai kérdés történelmi távlatokban és napjainkban egyaránt az, hogy a nevelés fő célja a széles néprétegek felemelkedését szolgálni („általános iskola”), vagy azokat, akikben a legnagyobb lehetőség sejthető. Ez a kérdés gyakran kibékíthetetlen ellentétként jelentkezett: *elitizmus* vagy *demokratikus egyenlőség*.

Valójában ez *téves alternatívának tűnik*: a tehetségest és a tehetségtelent azonos ideig tartó, azonos jellegű tanítási folyamatra kényszeríteni, azonos teljesítményt elvárni tőlük, nem egyenlőség, de középszerűsége vezet az egyenlősdi. A valódi egyenlőség azt jelenti, hogy mindenkinek egyforma lehetősége legyen arra, hogy képességeit maximálisan kifejleszthesse, hogy az oktatási folyamatból képességeinek megfelelően profitáljon.

A szomorú tény az, hogy gazdasági fejlettségünk jelenlegi fokán társadalmunk semmiféleképpen nem tudja ezt a fajta esélyegyenlőséget biztosítani.

Néha úgy tűnik, hogy *minden* az iskolai oktatás javítását célzó törekvés egyben az egyenlőtlenséget is növeli, hiszen általában a jobb iskolákban jobban, a gyengébb helyzetben lévő iskolákban gyengébben valósul meg.

A tehetségesek nevelésének „harci kérdése”: legyenek-e speciális iskolák, osztályok a tehetségesek számára. Az elmúlt években nyilvánvalóvá vált, hogy az „elit vagy tömeg” kérdése nálunk is túlnőtt a szűk *szakmai* vitán, és *politikai* kérdéssé vált. Pedig az elitizmus problémájával a legkülönbözőbb politikai ideológiákkal rendelkező országokban csak akkor voltak képesek sikeresen szembenézni, ha a célszerűséget és nem az ideológiát helyezték előtérbe.

Hadd idézzünk két — viszonylag távoli — példát: *Japán* a II. világháború után alakította ki az általános oktatási rendszerét, s az iskolarendszer demokratizálási folyamatára, az átlag alatt teljesítők segítésére koncentrálna az erőket. A tanulás egyik legfőbb hajtóerejének mégis a magas presztízsű iskolák rendkívül erős versenyre készítő felvételi vizsgái bizonyultak, melyeket alkalmasnak tartanak a tehetségesek kiválasztására.

A „Japán-csodát” — Japán rendkívüli technológiai, oktatási, társadalmi fejlődését Torrance (1980) az egyéni kreativitás, az intuitív gondolkodás, a kitartás, az önfejlesztés, a fegyelem, a csoportos problémamegoldás általános értékelésének tulajdonítja; „Japánban van talán a legjobb klíma a kreativitás, a tehetségek fejlődése számára.”

Kínában a 60-as évek végétől a kulturális forradalom keretében az iskolákban mindenfajta vizsgát és osztályozást — mint kapitalista csökevényt — eltöröltek, s az egyetemekre csupán olyan munkás-paraszt és katonagyerekeket vettek fel, akik „ideológiailag fejlettek”-nek mutatkoztak. Élesen bírálták a Szovjetuniót — többek között — azért is, mert a 70-es évektől egyre több „speciális iskolában” képezték a tehetségeket.

1977-ben azonban — a „Négyek bandája” bukása után — visszaállították a felvételi vizsgákat, és az intellektuális képességek újra fontos szerepet kaptak. A korábbi időszak alatt okozott károk helyrehozása azonban még hosszú időt vesz igénybe.

Úgy tűnik, hogy — mint annyi más területen — itt sincs „egyedül üdvözítő” megoldás. A nemzeti sajátosságoknak megfelelően kell megtalálni azokat a módokat, melyek egyaránt szolgálják a tehetségeket — és az egész nemzet hasznát.

A tehetséges gyerek és az iskola

Amikor egy interjúban megkérdezték Ranschburg Jenőt, „mi a véleménye arról, hogy a nevelők jó része nem tud mit kezdeni a tehetséges gyerekekkel?”, így válaszolt: — Az, hogy ebben elsősorban nem a pedagógusok a ludasak, noha nyilván szerepe van a nem kellő pszichológiai-pedagógiai felkészültségüknek is, hanem az iskola megcsontosodott felfogása, a régi porosz erkölcsi, nevelési normák továbbélése. A fegyelem és fegyelmezetlenség merev szétválasztására gondolok például, vagy az úgynevezett jó diákról alkotott hamis képre.

Az igazán tehetséges gyermek ugyanis nonkonformista, alapvetően nyitott a külvilág olyan ingereire is, amelyek tabuk. És ha nem kap megfelelő feladatokat, gyakran kerül összetűzésbe a környezetével otthon is, az iskolában is, vagy éppen ellenkezőleg: magába fordul, elszigetelődik. Nem csoda hát, ha némelyik hamar kedvét veszti, és „kezelhetetlenné” válik.

Vannak szülők, akik tehetséges gyerekeiket óvoda helyett mindjárt iskolába küldenek, mások a tehetség kifejlődésének szinte egyetlen lehetőségét abban látják, hogy a gyerek elkerülje a „tudásgyárat”, és otthon nevelkedjék.

Bár valójában — bármilyen furcsának tűnjék is — mindkét alternatívát érdemes figyelembe venni, a megoldás fő irányát mégis a tehetségekkel is kellőképpen foglalkozni tudó iskola jelentheti.

A tehetséges gyerek a „normál osztályban”

Talán nem árt még egyszer hangsúlyozni: *ha* az iskola élete úgy van megszervezve, hogy illeszkedik *minden* tanuló fejlődési sajátosságaihoz, akkor természetesen a *tehetséges* gyerek is megtalálja benne a helyét.

Valójában azonban — és nemcsak nálunk — a „frontális osztálytanítás” az iskolák legelterjedtebb gyakorlata, és ez éppúgy nem képes figyelembe venni a tehetségesek sajátosságait, mint ahogy nem tud mit kezdeni a testi vagy szellemi fogyatékosokkal sem.

A világszerte meglepően hasonló, általánosan elterjedt „iskoláztatási forma” feltehetően a legkevésbé megfelelő alternatíva a tehetséges gyerekek számára.

De vajon milyen más lehetőségek vannak?

1. A „normál osztálykeretek” módosítása („tanulásgazdagítás”)

Viszonylag „olcsón”, a hagyományos iskolai és osztálykeretek némi módosításával is sokat lehet segíteni a tehetségeseknek (noha nyilvánvalónak tűnik, hogy ennek megvannak a természetes korlátai):

- lehetőséget lehet adni arra, hogy időnként a tanár és a diák közti megállapodás alapján *különleges témákon* dolgozzanak az osztályban vagy azon kívül (szélsőséges esetben akár egyéni tanulási terv kidolgozása is lehetséges, anélkül, hogy a gyerekek teljesen kikerülne az osztályból);
- *tanulóközpontokat* lehet létrehozni, ahová egyes órák helyett összejöhetnek a valamiből tehetséges tanulók;
- egyes tárgyakból — különösen középiskolában — „*levelező oktatást*” lehet bevezetni;
- *munkalapok* rendszerei elősegíthetik az egyéni haladási tempót stb. A magas „osztálykeret” sokak számára szinte lehetetlenné teszi a tehetséggondozást...

„...nem elsősorban az osztálykeret a fő probléma — hiszen ezen a kereten belül megtalálhatók a jobb megoldások — hanem nagyobb nehézséget jelentenek a túlzottan kötött, szigorúan betartandó tantervi előírások, amelyek egy középshinthez méretezettek. Ez valóban gátja a többre képes tanulók fejlesztésének, különösen, ha a pedagógusok a nem eléggé differenciált oktatás esetén a tanterv mögé húzódnak, mint védőszánc mögé, ilyen hivatkozásokkal: mit csináljak, ez van előírva, ezt kell elvégezniem?!, vagy: ezt mindenképpen el kell végezniem! Pedig a tantervi anyagon belül is lehet differenciálni.” [1]

Hasonlóan ír Zsolnai József (1986) is:

„Nyilvánvaló, hogy az egész magyar pedagógustársadalomnak el kell sajátítania az alternatív pedagógiában való gondolkodásmódot, mégpedig oly módon, hogy nem a tanterv a törvény, hanem a *gyerek a törvény*... A gyerekekhez kellene az egész fejlesztő munkát igazítani.” [2]

A múlt évben Hamburgban rendezett, a tehetségesekkel foglalkozó VI. konferencia például így foglalja össze, hogy mit tehet az iskola a tehetséges gyerekekért: javasolja „*olyan anyagtömbök* összeállítását, amelyek pótlólagos, nehezebb, rendkívüli követelményeket jelentenek. Valamilyen kutatási feladat elvégzésére is érdemes buzdítani a tanulókat. Meg kell tanítani őket a *kézikönyvek*, a *lexikonok* használatára és az *anyaggyűjtés és rendezés* módszereire. Lehetőséget kell adni számukra a tanfolyamokon, *táborokban, szakkörökön* való részvételre, s a *tanulmányi versenyek* is hasznos ösztönzést, kihívást jelentenek számukra. Érdemes alkalmat teremteni különféle diákcsereprogramokra is. Meg kell bízni a gyerekeket pártfogói feladatokkal (például a gyengébbek korrepetálásával), s be kell vonni őket más, közösségeket szolgáló tevékenységekbe). Például osztályfelelősség, iskolai újság szerkesztése stb.)

2. Gyorsítás

Elsősorban 1930 és 1960 között végeztek sok kutatást, mely azt bizonyította, hogy a tehetséges gyerekek *gyorsabb* tempójú iskoláztatása eredményes. Az iskola *egyes* szakaszainak gyorsabb elvégzése azonban természetesen csak akkor hatékony, ha a gyereket a későbbiekben nem érik sajátos „büntetések” azért, mert nemcsak tehetségesebb, de *fiatalabb* is társainál.

A „gyorsítás” főbb formái a következők:

- korai iskolába lépés (itt különösen figyelmeztetünk: csak megértő, elfogadható tanítónő esetében engedhető meg, különben többet árt, mint használ),
- két osztály egy év alatt,

- egy-egy tantárgyból, felsőbb osztályban,
- kombinált osztályok (pl. egy 3. és egy 4. osztály közösen tanul).

Ha a gyorsítás nem is lehet egyedüli üdvözítő módszer, azért elgondolkodtató, amit az ismert sakkozó Polgár lányok apukája mondott, amikor megkérdezték:

- Mikor tanulják a lányok az iskolai anyagot? (a két kisebb gyerek még jó ideig iskolaköteles korú).
- Az iskolai vizsga előtti időszakban egy-két hónapig változik a program. Akkor veszik át a kötelező tananyagot.

3. Csoportosítás

Sok vitát váltott ki az az egyszerűnek tűnő kérdés, hogy a „homogén” vagy a „heterogén” csoportok hatékonyabbak, nyilvánvalóan azért, mert ilyen általánosságban a kérdés nem válaszolható meg. A „csoportosítás” főbb megvalósítási formái a következők:

- külön programok (tanítási idő alatt naponta 1-2 óra, vagy hetenként 1 nap),
- képességek szerinti csoportok az osztályon belül,
- tehetségesek osztálya,
- különleges iskolák stb.

Nálunk jórészt az ún. *tagozatos osztályok* hívatottak azt a feladatot megoldani, hogy bizonyos tantárgyakból több ismeretet adjanak a személyiségnek azon a területen, amelyen magas szintre fejleszthető, és lehetővé tegyék az optimális fejlődést. Ezek az osztályok eleve feltételeznek, illetve megkövetelnek az átlagosnál magasabb szintű tudást... elmélyült érdeklődést, mint olyan alapot, ami nélkül nehezen teljesíthető a magasabb követelményrendszer... Nyitottabb és sokkal bonyolultabb kérdés ennél az, hogy az ismerettöblet, a magasabb szintű logikai műveletek, a nehezebb feladatok megoldásának a képessége milyen hatással van a tanulók személyiségére, magatartásukra, önértékelésükre. Az olyan tanulók esetében, akik valamilyen területen az átlagosnál magasabb szinten teljesítenek, könnyen előfordulhat önmaguk túlértékelése, mások lenézése, egy olyan mentalitás, hogy mi többet érünk a másik osztálynál. „Az értelmi erők, képességek maximális kifejlesztése nem mehet a harmonikus személyiségfejlesztés rovására.” [3]

Hazánkban — úgy tűnik — nem alakultak ki még azok a változatos formák az iskolában, amellyel jól szolgálnák a tehetséges gyerekek különleges igényeit. A szabályt erősíti néhány kivétel. Ezek közé tartozik: Zsolnai József általános iskolája, ahol a hagyományos pedagógiához képest kétszer annyi tárgykörben keresnek és találnak tehetségeket.

Ahogy Zsolnai József fogalmaz: „Ha nem terheljük megfelelően szellemileg és fizikailag a gyerekeket, ha nem kínálunk változatos programokat, melyeknek a teljesítését persze számon is kérjük, akkor bukkannak elő a magatartásbeli zavarok. Ha viszont a gyerek valamiben jól teljesít, akkor versenyeztetni kell, máskülönben azt hiszi, már mindent elért, s elbizzá magát, nagyképu lehet.” [4]

Ezért érthetőek azok a — egyelőre sporadikus — „megmozdulások”, amelyek a tehetségesek „alternatív” iskoláztatására irányulnak.

Valójában azonban világszerte a legújabb modellek inkább arra törekednek, hogy a gyerekek „tehetséges” címkével való ellátása helyett olyan „szolgáltatási rendszert” építsenek ki, amely piramisszerűen épülne fel: az alapokon „tanulágazdagító” tevékenységek a „normál osztályokban”, sok tanuló számára kevesebb, specializált program az osztályon kívül, és speciális osztályokban azoknak, akik *bizonyították* képességeiket a tanulágazdagító programokban. Iskoláink napjainkban növekvő sokszínűsége, demokratizálódása jó lehetőséget kínál minderre.

4. A tehetséges gyerek és a család

Amikor a riporter megkérdezte a lányaiából sakkbajnokokat nevelő Polgár apukát:

— Hogyan alakult ki, hogy Polgár Lászlóék a gyerekeket sakkozni tanították, a sakkozásra nevelték? Előre elhatározott program volt, vagy a gyakorlat mutatta az utat?

Ő így válaszolt:

— Természetesen mindent előre, tudatosan megterveztünk. Kísérleti programot dolgoztunk ki az alkotó ember képességeinek kibontakoztatására, és ehhez tartottuk magunkat. (És az eredmény nem is maradt el — tehetségünk hozzá.)

Bár a szülők döntő többsége nem ilyen tudatosan neveli a gyerekeit, a család szerepét a gyerekek jövőjének alakulásában alig lehet túlbecsülni. Ezért különösen sajnálatos, hogy a tehetséges gyerekek szüleivel kapcsolatos irodalom nemzetközileg is eléggé szegényes (Callaban 1982, Colangelo és Dettmann 1983). Néhány érdekes tapasztalatot azért megemlítünk:

- Domino (1969) úgy találta, hogy a kreatív fiúk anyja magabiztosabb, kezdeményezőbb és a személyes kapcsolatokban jártasabb, kedveli a változásokat, a strukturált elvárásokat, belátóbb, toleránsabb stb. — a kép, ami így kialakul, a független, érzékeny asszony képe, aki viszonylag keveset törődik azzal, mások mit gondolnak róla;
- Dewing (1973) ausztráliai vizsgálatában úgy találta, hogy a kreatív gyerekek anyjának gazdagabb érdeklődési köre, több hobbija van és kevésbé dogmatikus, és hogy az apák kreativitása inkább a fiúkra van hatással;
- Bloom és Sosniak (1981) szerint a speciális területeken kitűnő gyerekek szülei gyakran viszonylag korán felismerik, és érzelmileg, a környezet alakításával támogatják a tehetség kifejlődését;
- Radin (1982) szerint a kutatások azt mutatják, hogy a meleg, támogató szülői légkör nemcsak a szülőkkel való azonosulás kialakulását segíti elő, de egyben arra is ösztönzi a gyereket, hogy megpróbálja felfedezni a világot.

Természetesen általában nem célszerű teljesen a szülőkre hagyni a tehetség felismerését. Hogy csak egyet emeljünk ki a szülők szubjektivitásából adódó problémák közül:

„Gyakran maguk a szülők is hajlanak arra, hogy fiaik képességeit túlértékeljék, lányaikét alábecsüljék.”

Általánosan elmondhatjuk azonban, hogy a szülőkkel, az iskola—szülők kapcsolat javításával való célszerű foglalkozás a tehetségesek felkarolása érdekében sokszorosan megtérül.

Tanulásgazdagítás, gyorsítás, csoportosítás, a szülők szemléletformálása ... mindez elképzelhetetlen megfelelő szemléletű és felkészültségű tanárok nélkül. Abban minden szakember egyetért: a tehetségesek iskolai nevelésének legfontosabb eleme a *tanár*. Gyengén megtervezett programokat is sikerre tudnak vinni lelkes, jó tanárok, és a papíron legszebben kinéző tervezetek is törvényszerűen megbuknak ilyen tanárok nélkül. Ahogyan Czeizel Endre írja: „A pedagógusoknak nincs szebb és nemesebb feladatuk, mint a gyermekek sokszínű szellemi adottságai között megjelteni és kibontakoztatni a legjobbat, és a pályaválasztás során ebbe az irányba egyengetni útjukat. Az emberi boldogság előfeltétele a munka szeretete. De csak akkor tudjuk szeretni a munkánkat, ha sikeresen végezzük. Sikeresen pedig csak az a munka végezhető, amihez tehetségünk van. E felemelő, de egyben nagy felelősséget is jelentő célok megvalósíthatósága jórészt a pedagógusok munkájától függ... Az iskola kapuján kívüli munkánk minősége jórészt az iskolán belül dől el és dől

el... Hiszen *minden érték forrása bennünk van*, de ennek kiaknázását, megvalósulását gondos és szakszerű bábáskodással kell segíteni... Ezeknek az óriási feladatoknak a megvalósítására csak az igazi pedagógusok képesek. Akiket éppen ezért anyagilag és erkölcsileg különösen meg kell becsülnünk. Hiszen legnagyobb természeti kincsünk: az emberi tehetség van a kezükben.” [5]

JEGYZETEK

- [1] *Gergencsik Eszter*: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. 127. old.
- [2] *Zsolnai József*: A képességfejlesztés, tehetséggondozás kutatásának tapasztalatai. Pedagógiai Szemle, 1986. 9. 892—898.
- [3] *Gergencsik Eszter*: i. m. 128. old.
- [4] *Zsolnai József*: i. m.
- [5] *Czeizel Endre*: Az érték bennünk van. Gondolat, Bp. 1984. 276. old.

DR. SZÜCS LÁSZLÓNÉ
Debrecen

A tantárgycsoportos tanítási forma két aspektusból

Iskolánkban az 1983/84-es tanévben vezettük be a tantárgycsoportos tanítási formát harmadik és negyedik osztályokban.

Véleményeket olvastunk róla a pedagógiai sajtóban, tapasztalatokat hallottunk róla nevelőktől, akik hasonló módon dolgoznak városunk iskoláiban. Támogatói éppen akadtak, mint hátrányainak hangsúlyozói. Szakmai összejöveteleken leginkább az állt a viták középpontjában, hogy helyes-e alsó tagozatban a tanulóknak egyetlen személyhez való kötődését figyelmen kívül hagyni. Ugyanakkor mások azzal érveltek e tanítási forma mellett, hogy a korszerű nevelő-oktató munka, a társadalmi és a tantervi elvárások olyan követelményt támasztanak a ma pedagógusával szemben, amelynek megfelelni valamennyi tantárgy vonatkozásában majdnem lehetetlen, tehát a szakosodás szükségzerű.

Néhány év eltelte után az a kíváncsiság vezetett, vajon mi a kartársaim véleménye most már saját gyakorlatuk alapján.

Másrészt érdekelt a „másik fél”, a tanulók vélekedése is.

A kérdőíves vizsgálódási formát választottam.

Így kerestem meg: 12 tanítót, 6 harmadik osztályt (172 tanulót) és 6 negyedik osztályt (185 tanulót).

I. A NEVELŐK VÉLEMÉNYE

Az „A” kérdőív alapján:

„A” kérdőív

1. Milyen előnyeit látod a tantárgycsoportos tanítási formának?
2. Szerinted vannak-e hátrányai?
Ha igen, milyenek?
3. Biztosít-e alaposabb felkészülést az órákra?

4. Mennyiben segíti az oktatás eredményességét?
5. Mennyiben előnyös nevelési vonatkozásban?
6. Ha választanod lehetne a különböző tanítási formák közül a jövőben, melyik mellett dönténé?
7. Kéréseid, javaslataid.

1. Előnyeit a következőképpen fogalmazták meg:

- „A tanórákra való felkészülés egyszerűbbé vált, mivel csak a saját tantárgycsoportos órákra kell készülni.”
- „Változatosabb a nevelő számára, mivel ugyanaz a tanítási anyag, de az alkalmazott módszerek, az osztályok érdeklődése változó.”
- „Tantervben, tanmenetben, tananyagban jobban el lehet mélyedni.”
- „Új nevelési-oktatási módszerek kipróbálására, kontrolljára ad lehetőséget a két osztály.”
- „Eredmény mérésnél a nevelő összehasonlíthat, a jobb eredmény ösztönző a nevelő és az osztály számára is.”
- „Szakirodalom feldolgozására, figyelemmel kísérésére több idő jut.”
- „A felszabaduló időben szemléltetőanyag készítésére is mód van.”
- „Koncentrációs lehetőség nagyobb a tantárgycsoporton belül.”
- „Könnyebb lesz az átmenet az 5. osztályba, a szakoktatást jól előkészíti.”

2. Hátrányairól így nyilatkoztak:

- „Több tanulót kell megismerni, értékelni, egyéni bánásmódban részesíteni, felzárkóztatni.”
- „A gyerekek fejlődését, képességeit egyoldalúan lehet nyomon követni.”
- „Egyéni problémák megbeszélésére kevesebb idő jut, de megoldható.”
- „Az audiovizuális eszközöket, szemléltetőanyagokat ide-oda kell költöztetni, mivel az osztályok helyükön maradnak.”
- „Nehezebb a koncentráció más tárgyakkal.”
- „Fennáll a beszűkülés veszélye.”
- „A házi feladatok mennyisége nehezebben hangolható össze, mint az egytanítós rendszerben.”

3. Az órákra való felkészülést tekintve egyértelmű gazdaságosságról szóltak kártársaim. Hiszen a vázlat fóliakiegészítéssel, kis módosítással megfelel, használható mindkét osztályban.

4. Az oktatás eredményességét illetően annyiban segít, hogy összehasonlításra, viszonyításra ad alkalmat a két párhuzamos osztály: az egyikben szerzett tapasztalat felhasználható a másik osztályban vagy a következő felkészülés során.

5. A nevelés terén:

- „Segíti a gyerekeket az alkalmazkodásban.”
- „Előkészít a felső tagozatra, a szaktanári rendszerre.”
- „Több hatás éri a tanulókat a nevelői személyiségek által, s így egyéniségük sokoldalúbb lesz.”
- „Több nevelési módszert ki lehet próbálni.”
- „A két osztály közelebb érzi magát egymáshoz.”

6. A választások aránya = 10:2

Tíz tanító a jövőben is szívesen tanít ilyen formában. Két kolléganőm közül az egyik nem tud választani, mivel mindkét szervezeti formának (egytanítós — tantárgycsoportos) vannak előnyei, hátrányai egyaránt. A másik kolléganőm most tanítja először, így kevés a tapasztalata, ezért nincs mellette.

II. A TANULÓK VÉLEMÉNYE

A „B” kérdőív alapján:

„B” kérdőív

1. Melyik tanítási formát szereted jobban?

a) Ha minden tantárgyat ugyanaz a nevelő tanítja

b) Ha több nevelő is tanít

Választásodat indokolt meg!

2. Nehéz volt-e megszokni? Húzd alá!

a) igen b) nem c) egy kicsit

Miért? Magyarázd meg!

3. Ha választanod lehetne az egytanítós és többtanítós osztály között, melyikbe iratkoznál?

a) egytanítós

b) többtanítós

1. A két évfolyamot tekintve

a) 31% ragaszkodik az 1 nevelőhöz,

b) 69% több nevelőhöz.

Néhány jellemző válasz:

a) — „Egyhez kell alkalmazkodni.”

— „Egyet jobban szeretek, mint többet.”

— „Több nevelő kedvében járni nehezebb, mint 1 nevelőnek.”

b) — „Nem lehet megunni a tanárt.”

— „Szeretnék több tanárt megismerni.”

— „Többféleképpen tanítanak.”

— „Egy nem bír annyit, mint több.”

— „Egyik szigorú, másik nem.”

— „Jobb a hangulat.”

— „A magyar tantárgyhoz jobban ért a magyartanár néni.”

— „Több idejük marad egy tárgyra, könnyebben fel tudnak készülni.”

— „A nevelők a tantárgyakban jobban szakosodnak, így eredményesebben taníthatók a gyerekek.”

— „Felsőben jobban hozzászokom a tanárokhoz.”

2. a) Nehéz volt ezt a rendszert megszoknia 11%-nak,

b) nem okozott nehézséget 53%-nak,

c) átmeneti alkalmazkodási problémája volt a tanulók 36%-ának.

Véleményeik:

a) — „Idegenek voltak.”

— „Újak és szokatlanok.”

— „Összekevertem, ki, mit tanít.”

— „Megszoktam az előzőt.”

b) — „Már 2. osztályban találkoztam minden nevelővel.”

— „Egyformán követelnek.”

— „Egyet akarnak vagy jót.”

— „Jól tanítottak.”

- „Aki akar tanulni, annak mindegy, hogy ki tanítja, csak jól menjen a tan-
tárgy.”
 - „Ügyis meg kell szokni egyszer.”
 - c) — „Nehéz szerintem a kapcsolódás, de akit megszokom, azzal már szót értek.”
 - „Mindenkihez más módon kell alkalmazkodni.”
 - „Más a kedvessége, szigorúsága.”
 - „Más az ízlése, és ezt egy kicsit nehéz megszokni.”
 - „Többet kellett igyekezniem, mert más-más a szeszélyük.”
3. A képzeletbeli választás elé állított tanulók a következőképpen döntenének:
- a) 29% iratkozna egytanítós osztályba,
 - b) 71% iratkozna tantárgycsoportos osztályba.

III. ÖSSZEGEZVE

1.

A tanítók véleménye alapján a tantárgycsoport bevált tanítási forma. A „több-
kéz-rendszer” sem a tanulmányi munkában, sem a tanulók szocializációjában, sem
az individualizációjában negatív következményekkel nem jár.

Feltétlenül fontos, hogy azonos pedagógiai hitvallású tanítók álljanak párba,
akik képesek mindkét osztályt sajátjuknak tekinteni.

A fentiekben említett esetleges hátrányok kiküszöbölésére a tantárgycsoportban
tanítók osztályfőnöki munkájának szemléletmódosítására van szükség. A korábbi
„egyeduralkodó” szerep megfelelt az egytanítós rendszerben, itt a feladatok és a
nevelőhatások koordinálására van szükség.

Megfontolandó az „A” kérdőív 7. kérdésére adott javaslat is. E szerint speciális
továbbképzésre, alkalmanként szakmai találkozóra merült fel igény.

Van olyan álláspont is, amely 4. osztálytól tartaná indokoltnak a tantárgycsoport-
os formát, mivel ezen az évfolyamon már több szaktanár is tanít. Ez a polémia az
általános iskola esetleges átstrukturálásával a jövőben talán meg is oldódik.

2.

A tanulók véleményét tekintve kétharmad részük elfogadja, sőt amennyiben
a választás rajta múlna, szívesen döntene mellette.

Az az állítás, amely szerint alsó tagozatban az érzelmi kötődés miatt az egy-
tanítós rendszer az ideális, iskolánkban nem bizonyítható.

Annál inkább igazolódott a gyermeklélektan azon állítása, mely szerint a kis-
iskolás korban:

„A fázis utolsó szakaszának vége felé a tanítóhoz való tekintélyhez kötött és
tekintélytisztelő beállítottság kissé fellazul.” (Dr. Günter Clauss—dr. Hans Hiebsch:
Gyermekpszichológia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 182. o.)

„Azzal, hogy csoportban él, állandóan tapasztalhatja annak reakcióit, magát a
csoport kíváncsiságához és követelményeihez méri, cselekvéseit helyesbíti és formálja
saját egyéniségét.” (.. m. 186. o.)

Mivel ebben a szakaszban a tanulók előtt a közösség és annak értékelő szerepe
megnö, inkább a kortárs csoport felé fordulnak, ezáltal megindul a tanítóról való
leválásuk. Fejlődépszichológiai sajátossága ez a kisiskolás kornak, tehát pszichikailag
törést nem okozhat az egy személyhez való kötöttség hiánya.

Mindezt alátámasztják a százalékos mutatók is.

A „B” kérdőívre adott tanulói válaszok

Osztály	Létszám	1. kérdés		2. kérdés			3. kérdés	
		a)	b)	a)	b)	c)	a)	b)
3. a	32	9	23	4	21	7	9	23
3. b	32	18	14	5	14	13	15	17
3. c	30	10	20	4	10	16	7	21
3. d	33	9	24	4	27	2	9	24
3. t	24	—	24	1	16	7	—	24
3. z	21	4	17	2	11	8	3	18
összesen	172	50	122	20	99	53	45	127
százalék		29	71	12	58	30	25	75

Osztály	Létszám	1. kérdés		2. kérdés			3. kérdés	
		a)	b)	a)	b)	c)	a)	b)
4. a	28	13	15	3	12	13	12	16
4. b	35	13	22	3	9	23	8	27
4. c	33	11	22	4	21	8	13	20
4. d	33	19	14	7	12	14	17	16
4. t	29	2	27	—	21	8	5	24
4. z	27	4	23	1	15	11	4	23
összesen	185	62	123	18	90	77	59	126
százalék		35,5	66,5	10	49	41	32	68

A két évfolyam átlaga

Létszám összesen	1. kérdés		2. kérdés			3. kérdés	
	a)	b)	a)	b)	c)	a)	b)
357	31%	69%	11%	53%	36%	29%	71%

A környezetvédelemre nevelés lehetőségei a 7. osztályos földrajz anyagában

„Mennyi örömet szerezhetnének maguknak az emberek, ha tudnák, milyen gazdag a Föld, és mennyi minden csodálatos él rajta.”

(Gorkij)

A hetedik osztályos földrajz Földünk legintenzívebben kihasznált területével, Európával és a legnagyobb természetátalakítást végző Szovjetunióval ismerteti meg a tanulókat, lehetőséget biztosítva az emberiség múlt- és jelenbeli környezetformáló tevékenységének széles körű bemutatására.

Ami a fejlett tőkés Nyugat-Európának már múlt, az Közép- és Kelet-Európának a jelen a környezeti ártalmak kialakulása szempontjából. A tanulók elé kell tárni mindazokat a problémákat, megoldási módokat és eredményeket, amelyek segítik megérteni, hogy a jelen és jövő életkörülményeinek alakulásában mekkora felelőssége van minden népnek és minden egyénnek. Észak-európai, nyugat-európai gyermekeket megkérdezve — mitől félnek? — azt a választ kapjuk, hogy az atomhaláltól és a környezeti ártalmaktól. Vagyis már a gyermekek is érzik azt, hogy a felelőtlen gazdaságfejlesztés éppúgy az emberiség pusztulásához vezethet, mint az atombomba háborús felhasználása. A földrajztanárnak a hetedik osztályban ezért feladata, hogy értelmi és érzelmi úton egyaránt érzékeltesse, hogy az ember minden körülmények között a környezetével való optimális összhang kialakítására kell hogy törekedjen, saját és utódai jövője érdekében. Sajnos, napjainkban ahhoz, hogy az államok összefogjanak a környezeti ártalmak megelőzésében, tragikus eseményeknek kell bekövetkeznie.

Még a bizonyítékok ellenére sem hiszik el a kormányok, hogy a környezeti ártalmak nem ismernek határokat.

Tekintsük át az Európa és Szovjetunió anyagához kapcsolódó környezetvédelmi problémákat, pozitív és negatív példákat, hogy segítsük tanulóink látókörének kiszélesedését, és lehetőséget adjunk az életkornak megfelelő döntések kialakítására.

I. ÉSZAK-EURÓPA

Észak-Európa természeti adottságainak tanítása alkalmat ad arra, hogy bemutassuk az északi emberek és a természet kapcsolatát. Talán a csodálatos szépségű, de az emberi élet szempontjából igen zord északi világ, amely igen komoly ellenfél az ember gazdálkodása szempontjából, alakította úgy az ott élő norvég, svéd, lapp, finn emberek szemléletét, hogy megtanulták tisztelni, szeretni és védeni környezetüket. Életvitelükben egyre nagyobb jelentősége van a természet közelségének. A magas színvonalú infrastruktúra és a környezetkímélő technika, technológia alkalmazása természetes az állam és polgárai számára egyaránt. Kapcsolatuk a természettel elementáris erejű — puritánság, egyszerűség, tisztaság, szervezettség, rend — uralkodik a tájon és az emberi településeken.

A természet és ember kapcsolatának példái:

Finnországban, ahol 187 888 tó van, a finnek azt vallják, hogy „a tó a táj szeme”, és valóban a szemük világához hasonlóan féltik tavaikat. Építészetük minta

a világ számára, hogyan lehet megőrizni az ősök örökségét, a természet közelségét és a XX. század igényéhez formálni. Lakáskultúrájukban a természetes anyagok is azt a célt szolgálják, hogy egy kis természetet belopjanak a hosszú téli hónapokra is a lakóterületbe. Fejlett a szabadidő-kultúrájuk is. A természet adta lehetőségekkel élve tömegmozgalmak szolgálják az egészséges életmód gyakorlását, amely nem szavakban, hanem tettekben nyilvánul meg.

A *svédek* szerint a természeti erőforrások ésszerű használata az emberi lét alapja. Nagyon fontosnak tartják a környezetgazdálkodásnak a következő elveit: megelőzés, védelem, újrahasznosítás. Bekapcsolódnak és helyet adnak minden hasznos nemzetközi környezetvédelmi akciónak. Hisznek a példák erejében. Ha valaki kivág egy fát, ötöt kell ültessen helyette. A gyakorlat nem a büntetés, hanem a bizalom és az, hogy „életforma” legyen a környezet megbecsülése. Az országnak 20 nemzeti parkja van, amelyekre a törvény ereje és a lakosság természetszeretete együtt védelmez. Védik értékes luc- és erdeifenyő-őserdeiket, ahol egyes területeken még erdőgazdálkodást sem folytatnak.

Norvégia megművelhető területe 3-4%-a az ország területének, érthető, hogy lakóiban a természet és kultúra összefonódása e létfontosságú terület megőrzésében is megnyilvánul. A főváros szinte egy nemzeti parknak tekinthető, amelynek területe nyitva áll minden természetszerető előtt. A norvégoknál is nemzeti törekvés a természet védelme. A világon talán legeredményesebben harcolnak például a dohányzás ellen, vendégségben rágyújtani körülbelül olyan kulturálatlanság, mint a padlóra köpni.

A *skandináv államokban* a természetvédelmi törvények mellett fejlett az iskolai oktatás is. Ennek ellenére Európának ez a területe sem mentes a környezeti ártalmaktól. A károsodások részben a gazdasági fejlődés megelőző időszakában keletkeztek, részben a globális szennyezések következményei. Ezek közül kiemelhetünk néhány példát. A skandináv államok „zöld aranya”, az erdő, a globális környezeti hatások következtében egyre jobban károsul, pl. *Finnország* középső és déli részén minden negyedik fa koronája kopaszodik, kevés az új hajtás.

Szomorú szívvel nézi az utazó *Norvégia* enyhébb óceáni éghajlatú, csodálatos völgyeiben a feketén álló fenyőket. A skandinávok az angol erőművek és gazdasági körzetek környezetszennyező hatásának tulajdonítják erdeik pusztulását. Nem véletlen, hogy az 1984-es erdők védelmére szervezett konferencia aktív résztvevői voltak, és tagjai a levegőszennyeződés csökkentését célzó „30%-osok” klubjának is.

Megdöbbenhet a Búvár c. folyóirat olvasója, hogy 1988 nyarán milyen mértékben pusztult a tengeri fauna az *Északi- és Balti-tengert* összekötő tengerszorosokban. Az Északi-tenger nitrogénnel és foszforral szennyezett vizében robbanásszerűen szaporodtak el a zöldalgák — a vízvirágzásnak estek áldozatul a halak, a fókák. A halászok kétségbeesve mentették a lazac- és pisztrángtenyészeteket a védett fjordokba. A vizsgálatok megállapították, hogy a Balti- és Északi-tenger tápanyag-telítettsége kétszerese az 1950-es évekének. A vizet klórozott szénhidrogének, kadmium és más nehézfémek szennyezik. Az okok rendkívül összetettek, de a tragédia figyelmezteti a tengerek partján élő országok lakóit, hogy az emberi lét alapja van veszélyben.

Skandinávia geológiai adottságai következtében a légszennyezés hatására kialakuló savas esők károsító hatásának is ki van téve. A talaj savanyodása és a vizek kémhatásának savas irányba való eltolódása egyaránt a csodálatos és értékes környezet pusztulásához vezethet, pl. *Svédország* 90 000 tavából 20% már erősen szennyezett, tönkrement. *Norvégia* déli területén a tavak, folyók 80%-a „holt víz”. Meszezéssel igyekeznek a tavakba ömlő patakok, folyók vizének savasságát közömbösíteni. Saját területükön szigorú környezetvédő előírásokat alkalmaznak a füstgázokat

kibocsátó ipari létesítményeknél. A gazdasági ágak között is igen előkelő helyet foglalnak el a környezetvédelmi berendezéseket gyártó, exportáló cégek minden skandináv országban. Példát mutatnak arra, hogy a fejlett technika, technológia jó üzlet is, nem szükséges rossz a gazdasági életben. Az előállított jó minőségű, korszerű termékeikben a termelési költség tartalmazza a környezetvédelmi kiadásokat is.

2. NYUGAT-EURÓPA

A tőkés világ legfejlettebb országai tartoznak Nyugat-Európához. A történelmi fejlődésük következtében az intenzív területkihasználás már az ipari forradalom óta fokozatosan az országok teljes területére kiterjed. Ma azt mondhatjuk, hogy Nyugat-Európa ember által formált kultúrtáj, amely magán hordozza a társadalom téralakító tevékenységének minden pozitív és negatív következményét. A fejlett tőkés országokban már az 50-es évektől egyre nagyobb problémát jelentett a környezetszennyezés. Az ipari körzetek levegőjét szmog terhelte, a folyók élővilága kipusztult, a talajokban feldúsult a nitrogén, a felszín alatti vizek ihatatlanná váltak, a természetes növényzet visszaszorult, növény- és állatfajok pusztultak ki. A szaporodó környezeti problémák a lakosság erőteljes tiltakozását váltják ki, és a társadalmi-gazdasági irányításban is sor került a természettel való kapcsolat átértékelésére. A környezetvédő mozgalmak a 70-es évektől politikai erőként jelentkeznek, a „zöldeknek” nevezett pártok bekerültek a kormányokba.

A többi politikai pártnak és a kormányoknak napjainkban, ha meg akarják tartani választóikat, vezető-irányító szerepüket, programjukba kell iktatniuk a környezetgazdálkodást.

A politika mellett az oktatásban is jelentős szerepet kapott a környezetvédelem, környezetgazdálkodás, az ökológiai szemlélet formálása. Pl. az NSZK földrajzi tan könyveiben már az 1970-es években külön téma a levegő, víz, talaj, szemét, zaj-ártalom. Játékos feladatokkal tanulják a gyerekek az ideális tájtervezést — ipari, üdülési stb. körzetek esetében.

Az ismeret, játék, modellezés jó felkészítő a gyakorlati életre, ahol majd a döntési helyzetbe kerülő a környezetvédelemmel ugyanúgy számol, mint a munkaerő, piac vagy szállítási lehetőség létével.

Nyugat-Európa országai a *Közös Piac* tagállami. Az integráció egyre jobban összekapcsolja a nemzetgazdaságokat. A környezeti problémák régen átlépték az országhatárokat, az integráció szervezi és egyezteti a nemzeti érdekeket.

Közös problémaként jelentkezik az *Északi-tenger* állapotának gyors romlása. Ma már „Európa szeméttartályaként” emlegetett tengeren a vízfelszín olajfoltok szennyezik; a valamikor híres halpadok állománya rohamosan csökken; a parti területeken a strandok fürdőzésre alkalmatlanok. A tenger 500 000 km² területén évi 125 000 hajó, 80 millió tonna szemét, a beömlő folyók kb. 1400 természetidegen anyagot tartalmazó vize, a földgáz-, kőolajkitermelés és -szállítás jelenti a terhelést. A partjain osztozó országok között már 1983 óta van egyezmény a kímélő használatra, de még mindig olcsóbb a szennyezést követő bírság kifizetése, mint a kímélő technika alkalmazása. Így az Északi-tengerbe mossák a kőolajszállítók maradék olaját, a nyílt tengeren kb. évente 100 000 t veszélyes hulladékot égetnek el, vagy fertőtlenítés nélkül dobnak elpusztult állattömegeket a tengerbe, mint tették ezt Grönlandon. Hasonló módon szennyeződik az *Atlanti-óceán* partközeli és a tengeri hajózás útvonalainak vize is.

Nyugat-Európa országainak földrajzi elemzése közben konkrét példákat mutathatunk be. *Nagy-Britanniában* a híres ligetes táj, már csak maradványaiban őrzi a múlt erdőségeit. Napjainkban az utak szélesítésével még a maradék sövényrendszer

is veszélybe került. Megmentésére társadalmi akciókat szerveztek, mert a tájképi védelem mellett ez a madárvilág védelmét is jelenti. A szigetország szolgáltatta az 50-es években a légszennyeződés tragikus példáját, a „londoni típusú szmogot”. Azóta a légszennyeződés mintegy 85%-kal csökkent a szervezett védelem következtében, és 2000-ig újabb 30%-os csökkentését irányozták elő. A Nemzeti Alap nevű környezetvédő társaság az ország területének 11%-án létesített ún. zöldsávot. A folyók vízminőségének javulását mutatja, hogy a Temze holt folyóból ismét 102 halfaj, közte a rendkívül érzékeny lazac élőhelye lett. A vízszennyezés csökkentését a lakóhelyek 80%-ának közművesítésével érték el. Természetesen még bőven vannak szennyezett folyók, különösen a közép-angol iparvidéken. A savas esők hatása tette tönkre Skócia élővizeinek jelentős részét. A lakosság, mint a fejlett tőkés országokban általában, egyre jobban fél a vegyszerek egészségkárosító hatásától. Terjed a biogazdálkodás. A biotechnika és -technológia területén az angol kutatók a világ élvonalához tartoznak.

Az egészséges bioélelem kb. 5%-kal drágább, de az igény egyre nő iránta. Az emberek természet iránti vágya megmutatkozik abban is, hogy felerősödött a jól épített infrastruktúrájú vidéki területekre való kiköltözés a zsúfolt, zaj-, por- stb. ártalmaktól terhelt városokból. A nevelést is fel akarják használni a jövő érdekében, az iskolások mérőállomásokat működtetnek lég-, vízszennyezésmérésre, megszervezik az élővilág vizsgálatát (gyarapodás, csökkenés), így akarják elérni, hogy a tanulókból az érzelmi, értelmi azonosulás kialakuljon.

Hollandia tanításánál a nép és természet közötti harc és összhang bemutatására nyílik lehetőségünk. Az ország lakosságának évszázados küzdelme a mélyföld védelmében, az ökológiai egyensúly megtartása mellett valósul meg. Legszebb példát rá a *Rajna, Maas, Schelde* folyók 50 km széles deltavidékének védelmi munkálatai és az itt létrehozott környezetkímélő „nyitott gát” szolgáltatja. A drágább műszaki megoldás megvédi a pusztulástól a halak ivóhelyét, a madarak költő- és pihenőhelyét, ugyanúgy, mint a gát mögötti településeket, földeket a dagályhullámoktól. A holland királynő hívta fel népe figyelmét trónbeszédében arra, hogy az ipari forradalom 150 évig rombolólag hatott a kis országra, véget kell vetni a további tájpusztításnak. A természetvédelem sajátos, emberközpontú. Fejlett infrastruktúrával viszi közelebb a természeti értékekhez az embereket, és a holland ember betartja a természetben való viselkedés írott és íratlan szabályait, nem jellemző rá a vandalizmus, a szemetelés. Nehezen megteremtett földjüket értékként védik.

A *Német Szövetségi Köztársaság* a klasszikus környezetszennyezés mintapéldáit szolgáltatta és szolgáltatja. Ipari körzetei közül a *Rubri-vidék* fejlődésének, változásának 30 éve minden negatív és a tönkrement táj helyreállítására törekvő pozitív emberi törekvés színhelye. A „bányakörzetnek” nevezett terület, mint a füst, korom, piszok, kohó, kémény, meddőhányó, bánya és lakótelepek sorozatának képe rögződött. A nyolcvanas években egyre több információt kapunk az erdők pusztulásáról. Az NSZK-ban a 3,6 millió ha erdő közel fele károsult. Főként az Alpok és a Fekete-erdő területén. A Bajor-erdők az ország első nemzeti parkja, amely az erdőpusztulás okainak kutatóközpontja és bioszféra-rezervátum is. A Felső-Frankföld erdeinek pusztulását Kelet-Európa iparvidékeinek szennyező hatására vezetik vissza. Felajánlották a segítséget az NDK, Csehszlovákia barnaszén felhasználó hőerőműveinek szűrőberendezésekkel való ellátásában. Saját területükön a gépkocsik szennyező hatásának csökkentésére az ólommentes benzin használatát és a forgalomirányítás számítógépes szervezését is társítják az erőműprogram mellé.

Az ország területén jelentős a talajpusztulás is. Legnagyobb károsodást a külszíni bányászat és a túlzott műtrágyázás eredményez. A földvédő mozgalom jelmon-

data „mentsétek meg földjeinket”. A 80-as években a kipusztult természet restaurálása új munkahelyek teremtését, és a modern természetvédelmi technika exportját teremtette meg.

A tájgondozók feladata, hogy a külszíni bányászat után a holdbeli tájat mesterséges, de az eredetihez közel álló kultúrtájá állítsák vissza, ehhez kb. 30 évre van szükség.

A 80-as évek legnagyobb környezeti problémája a kommunális és a gazdasági ágazatokban keletkező szemét, szennyező anyagok gyűjtése, tárolása, megsemmisítése. A megoldást a hulladékok szelektív gyűjtése, másodlagos hasznosítása, korszerű feldolgozók és tárolók biztosítása jelenti. Mivel ezek rendkívül költségesek, sok még a visszaélés, és így szennyeződnek a folyók, a talajvíz és a tenger. Igyekeznek megszabadulni a veszélyes hulladékoktól, és más országokba „exportálni”. A hulladék-mennyiségre néhány adat: kb. évente 86 millió tonna hulladékot és szemetet kell eltüntetni, ez egy főre több mint 1 tonna.

A településtervezés és építéset új irányzata a bioépítészet pl. Kassel város kísérleti „ökológiai negyedében” a természetes építőanyagok, a napenergia és a hulladékok újrahasznosítása, a parkosítás együtt biztosítja az emberek egészségesebb életkörülményeit.

Új problémákkal jelentkezik a fejlett országokban a kiöregedett atomerőművek lebontása. Az NSZK-ban bontják le a világ első ipari hasznosítású atomerőművét. A leszerelés, feldolgozás és a nem hasznosítható sugárzó maradékok eltemetése komoly feladatot ró a környezetvédelem szakembereire.

Franciaországban 1970 óta működik Környezetvédelmi Minisztérium, amely koordinálja a munkát. A franciák jelmondata: „Az esernyő nem véd meg” a szenny-
szennyeződések káros hatásaitól, jól érzékelteti szemléletüket.

Az ország fejlett ipari körzeteiben időszakosan még szükséges a légszennyezés csökkentésére a tüzelőanyag-korlátozás (széntartalmú). A francia területfejlesztési politika évtizedek óta a hagyományos ipari körzetek tehermentesítését szorgalmazza. A városrendezés szép példájaként említhetjük meg Párizst, amely parkjaival, fasorai-
val a nagyvárosi forgalom mellett is elviselhető életkörülményeket biztosít lakóinak. A Szajna-menti agglomeráció területén hirdették meg a „Tiszta Szajna” programot, amely 1994-ig a teljes szennyvíztisztítást megvalósítja. Az emberi alkotások és a táj együttes védelmére a Loire mentén elhelyezkedő kastélyok megbecsülése a példa. Ugyanakkor a csodálatos Azúr-part, a Földközi-tenger egyre nagyobb mértékű szennyeződése miatt már nem biztosít felhőtlen pihenést.

Bretagne partjánál a kőolajszállító hajók katasztrófái a halászat, az élővilág, az idegenforgalom szempontjából egyaránt tragikus következményekkel járnak. Meg-
erősítették a figyelőszolgálatot, és gyors, hatékony mentési technológiát dolgoztak ki a károsodás csökkentésére.

A franciák életvitelére is egyre inkább jellemző a városokból való kivonulás, a zacskós ivóvíz, a légszennyeződés, a zaj, az idegölő közlekedés ártalmaitól elől egyre
többnek menekülnék a vidék biztosította természetes környezetbe.

Felértékelődik a néhány évtizede még elhagyott falusi térség. E felértékelődés-
ben természetesen az is segít, hogy az infrastruktúra ezeken a területeken is fejlett.

DÉL-EURÓPA

A közel 2000 éve sűrűn lakott mediterráneum területén már az ókor óta ki-
mutatható az ember környezetromboló hatása (pl. erdők kiirtása, talajpusztulás, nö-
vényzet degradálódása). Századunk közepétől felgyorsult a társadalmi-gazdasági fej-
lődés; 1950-től Olaszország, az 1970-es évektől Spanyolország, majd a 80-as évek-

ben Görögország területén. A fejlett tőkés országokhoz való felzárkózás új ipari körzetek kialakulásával járt, ami a fejlett környezetvédelmi berendezések alkalmazása mellett is jelentősen megterheli a környezetet.

A Földközi-tenger partján elhelyezkedő országok közös gondja a tenger állapota és jövője. A mediterrán országok 1975-ös konferenciáján határozták el a közös védelmet. A Barcelonai Konvenciót aláíró országok szakértői szerint, ha tovább fokozódik a Földközi-tenger szennyeződése, rövidesen „holt tenger”-ré válhat. A védelemre évente kb. 15 milliárd dollár lenne szükséges 10—15 éven át. Így tudnák megoldani, hogy a 100 000 főnél nagyobb városok szennyvizét megtisztítsák, az ipari és háztartási hulladék ne kerüljön a vízbe, a kikötők vizét ne szennyezze olaj, és a tengeri katasztrófák elkerülésére megfelelő jelzőrendszerek szolgáljanak.

A fokozódó szennyezettség következménye: a híres fürdőhelyek strandjait be kell zárni, a fürdőzők testét olaj, vegyi anyagok okozta kiütés lepi el; alga- és medúza- virágzás riasztja el az olasz és francia partoktól a nyaralókat.

A Földközi-tenger partvidékén az erdőirtás eredménye a nagymérvű talajpusztulás.

A gyenge minőségű talajokon az erdő helyét már csak tüskés bozót foglalhatta el. A machia kialakulásához a mediterránban általános kecsketenyésztés is hozzájárult. A talajok megmentésére, a további pusztulás megakadályozására sok helyen alkalmazzák a teraszos művelést. Minden négyzetméternyi művelhető földért megküzdvé alakultak ki a francia, olasz Riviéra függőkertjei vagy a spanyol tengerpart öntözéses huertái.

A mediterránban mindenütt jellemző öntözés a talajok szikesedéséhez vagy el-mocsarasodásához vezethet. A tudomány eredményeinek agrotechnikai alkalmazásával igyekeznek ezt megakadályozni.

A dél-európai országok kellemes éghajlata, tengerpartjai, építészeti, művészeti értékei évről évre növekedő idegenforgalmat vonz. Ma már ez is környezetvédelmi problémát jelent. Az idegenforgalmi időszakban a környezetterhelés hatványozódik. A kommunális szennyezés, a gépkocsik légszennyező hatása és a tömeges üdüléshez kapcsolódó szokások — pl. tengeri élőlényekből készült emléktárgyak gyűjtése, a partközeli élőhelyek zavarása, a tengeri specialitások fogyasztása — a pillanatnyi haszon mellett a jövőt károsítják.

Az ipari körzetek, a gépjárműforgalom légszennyező hatása egyre gyakrabban jelentkezik, fotokémiai szmog formájában, pl. az Attikai-medencében elhelyezkedő Athénban emberéleteket is követelt. A savas eső és a leülepedés az emberi kultúra pótolhatatlan értékeit támadja. Ma már nem az eredeti szobrok díszítik a görög Akropoliszt, Róma, Firenze stb. tereit, utcáit, mert a márványból készült műveket a városok levegője megtámadta. Az építészeti remeketek nem szállíthatók múzeumba, konzerválásuk csak részben megoldott. Ha a légszennyezés mértékét nem tudják csökkenteni, a múlt eltűnik a jövő nemzedékek számára.

A dél-európai országok közül *Olaszország* példáján érzékelhetjük a környezeti problémákat. Az ország iparosodottabb északi területén jelentős a lég-, víz-, talajszennyezés. Az olasz vegyipar szolgáltatta az 1976-ban a tragikus kimenetelű sevesói dioxin-szennyezést. A Pó-folyót mérgefolyamnak nevezik, mert olyan mennyiségű ipari, mezőgazdasági, lakossági szennyeződés kerül a folyóba, mintha 120 millió ember lakta területéről érkezne a tengerhez, pedig 15 millió a vízgyűjtőterület lakossága. A Pó deltavidékén a szennyeződés hatására a kagylótenyésztetek és a halak pusztulnak. 10 évre terjedő programot állítottak össze a folyó vizének megtisztítására és a delta élővilágának megmentésére. A folyók mellett az észak-olasz tavak vize is veszélyben van. A híres tavak közül csak a Garda-tó vize egészséges.

A Dél-Európához tartozó szocialista országok, *Jugoszlávia*, *Bulgária* ipari körzetei a hiányos környezetvédelmi berendezések, a mennyiségi fejlesztés következtében erősen károsultak. Az országok vezetése még nem mérte fel a környezet nemzetgazdasági értékét. A lakosság környezetvédő tudata is csak ébredszik.

Kedvező törekvések itt is megfigyelhetők. Növekedett a természetvédelmi területek száma. *Jugoszláviában* kiemelhetjük a Plitvicei-tavak NP-t, amely a karsztjelenségek szép együttesét foglalja magában. Kiépített utak, villanymotorral működő hajók, jól működő ellenőrzés szolgálja a védelmet és a látogatást.

4. KÖZÉP-EURÓPA

Az Alpok országainak nevezett *Ausztriában és Svájcban* a környezetvédelem feladatait az alkotmány rögzíti. Az országok lakói aktív környezetvédő tevékenységet folytatnak, népszavazással döntenek gazdasági létesítmények sorsa felett pl. atomerőművek, vízierőművek létesítése. Az emberek szokásrendszerébe szervesen beépül a környezet tisztántartása, a rend, a táj szépségének megőrzése. A kulturált környezet az idegenekből is kiváltja a megfelelő magatartást. A tudományos kutatások eredményeit a kormányok figyelembe veszik a területfejlesztéseknél. Mérőrendszerek figyelik a levegő-, víz-, zajszennyezés szintjeit, és az eredményeket a döntéseknél felhasználják. Szigorú környezetvédelmi előírásokat szabnak az ipari és egyéb létesítmények építésénél és működtetésénél. A bírságolást következetesen alkalmazzák. A sűrűn lakott nagy természeti értékekkel és hatalmas idegenforgalommal rendelkező országok arra törekednek, hogy ne növekedjen az optimális mérték fölé egy-egy táj terhelése, pl. Tirolból az idegenforgalmat igyekeznek közgazdasági eszközökkel is a keleti területek felé irányítani. A közlekedésben meghatározzák az átmenőforgalom nagyságát, hogy a levegőszennyezés káros hatásaitól mentesítsék az országokat.

Az Alpokban nemzeti parkokat létesítenek a táj megőrzésére pl. Tauren NP (Ausztria), Aletschwald NP (Svájc). Az idegenforgalom környezetkárosító hatását igyekeznek csökkenteni az elektromos közlekedés biztosításával.

A magasabb területeket csak drótkötélpályákon érhetik el a turisták, sportolók. Sok hegyi településen a központi autóparkolóktól már csak gyalog és elektromos kocsikkal közlekedhetnek a látogatók. A tavakon, pl. Lugánói-tavon, elektromos motorral működő hajók közlekedhetnek. Az alpesi országok építészetiükben is megőrizték a természetes anyagokat és a természetközeli életmódot. Természetesen a XX. század végének környezeti problémái őket sem kerülik el. A városok közlekedési ártalmai, a tavak elsavasodása, az erdők pusztulása, az idegenforgalom terelte szeméthyegyek az Alpokban ezen országokban is megtalálhatók.

Közép-Európa *szocialista országai* a társadalmi-gazdasági fejlődés azon időszakában vannak, amikor a környezeti ártalmak ugrásszerűen növekednek, de az optimális környezetgazdálkodás gazdasági-tudományos és szemléleti lehetőségei még rendkívül korlátozottak. A környezetvédelem fejlett tudományos kutatást, technikát, technológiát és megfelelő szemléletű irányító, végrehajtó és ellenőrző testületeket kíván meg. A szocialista országokban még csak kialakulóban van mindez. Törvények és büntetés a környezetvédelmi gyakorlat, amely nem hoz igazi eredményeket. A KGST-tagországok közötti megegyezéseket csak részben tartják be. A környezetvédő mozgalmak most kezdenek kialakulni és aktív tevékenységet folytatni.

Az *NDK-ban* példamutatóan gyűjtik össze a hulladékot, amelyet újrahasznosítanak, és a nyersanyagszükséglet 12%-át így biztosítják. Az ország területének 20%-a áll természetvédelem alatt, bár nemzeti parkjuk még nincs.

A környezetszennyezés egyik fő forrása a barnaszén, amelynek kitermelése külszíni bányászattal történik, így hatalmas területek válnak hosszú időre használhatat-

lanokká. A barnaszén az erőművek fűtőanyaga és a vegyipar alapanyaga. A szennyezés következményei már aggasztó mértéket öltöttek, pl. az Érchegység erdeinek pusztulása, a rendszeresen jelentkező szmogveszély, az Elba vízének kihalása formájában. Új technológiák kidolgozásával próbálnak a gondokon úrrá lenni.

Lengyelország területének 27 körzetében a környezetszennyezés elérte a kritikus mértéket. Különösen veszélyeztetett Felső-Szilézia, a Szudéta-vidék és Krakkó környéke, ahol a nehézipar koncentrálódik. A Szudéták erdei, Krakkó műemlékei esnek áldozatául a légszennyezésnek. Az Oderán gyakori a Csehszlovákiából érkező szennyeződés miatti riadó. A Balti-tenger kikötői környékén a tengervíz szennyezettsége a strandok használatát és a halászatot egyaránt veszélyezteti. De hasonló a helyzet a plocki kőolajfinomító vagy a Lengyel-középhegység rézbányáinak körzetében is.

A környezetvédelem közös munkáira példaként állíthatjuk a Magas-Tátra cseh—lengyel közös védelmét. Mindkét állam nemzeti parkként védi, de biztosítja a turizmust, a téli sportok optimális felhasználási lehetőségeit is.

Csehszlovákia tanításánál az ország folyóinak szennyeződését, a kommunális és ipari szennyezés hatását nemzetközi vonatkozásban is bemutathatjuk. Az ország területén az elavult erőművek, ipari létesítmények, a hiányzó védőberendezések következtében jelentős a légszennyezés, ennek következtében az erdőpusztulás. Különösen az Érchegység és a Szudéták előterében tragikus a helyzet. Bár a meddők újraerdősítésére, a légszennyezést jobban tűrő fajták kiválasztására és ültetésére jelentős összegeket költenek, eredményt csak a légszennyezés nagymértékű csökkentésétől várhatnak.

Az erőltetett iparosítás és a természeti adottságokat figyelmen kívül hagyó gazdaságpolitika eredményeit ismerhetjük meg Románia tanításánál. Az erdőirtások, a nem körültekintő tervezés által létrehozott vízierőművek közös hatása a talajpusztulás, a lerohanó árvíz, a degradálódó természetes növénytakaró a Kárpátok területén, pl. a Gyilkos-tó feltöltődése felgyorsult. Vajdahunyad kohói a várra és a városra ontják a szennyezett levegőt. Hasonló a helyzet Ploesti olajfinomítói, Giurgiu kén-sav- és egyéb vegyipari üzei körzetében is. A környezetvédelmi berendezések a beruházásokból elmaradtak, vagy alacsony hatásfokúak. A kommunális-ipari szennyvíz terheli az élővizeket, pl. Körösök vizét rendszeresen szennyezik a Nagyvárad környéki üzemek. A Romániából származó szennyeződés a környező országokban is jelentős károkat okoz.

5. SZOVJETUNIO

A Szovjetunióban már 1921 óta védett állat a coboly. A 30-as években az új városok kijelölésénél figyelembe vették az uralkodó szélirányt (pl. Magnyitogorszk, Komszomolszk). A KGST tagországaként a Környezetvédelmi Tanács tagja, részt vesz az ENSZ környezetvédelmi programjaiban, az 1993-ig elérendő légszennyezés csökkentésében stb. Ennek ellenére az ország extenzív gazdasági fejlesztése rengeteg környezeti problémát eredményezett. Sokszor elmaradt a környezetátalakító munka hatásának tudományos vizsgálata, vagy nem vették figyelembe a kutatók figyelmeztetését, és a rövidlátó gazdasági érdek érvényesült.

Volt időszak, amikor a tudomány olyan tervek megvalósítását sürgette, amelyet már téveszmének tekintenek, pl. a szibériai folyók délre irányítása (Davidov-terv). Az utóbbi években a nyilvánosság a környezetvédelmet is elérte. A Szovjetunióban is megindult a környezetvédő mozgalom. A sajtó is nyilvánosságra hozza a környezetet károsító tevékenységet. A természetvédők győzelme, hogy a Bajkál-tó partján leállították a cellulózüzemet.

A természetvédelem feladatának tekinti a hatalmas ország különleges geológiai

képződményeinek, a növény- és állatvilág értékeinek a védelmét. E tevékenység eredménye pl. a fókák, bálnák számának gyarapodása; a lazacok ívőhelyeinek védelme Szahalin, Kamcsatka körzetében, a szibériai tajga prêmes állatainak, ragadozómadarainak védelme, az ukrainai sztyeppe utolsó darabjának és az ott élő állatvilágnak a védelme.

Szovjetunió tájainak tanításánál egy-egy kiemelt probléma vagy eredményes környezetvédő tevékenység közelebb hozhatja a hatalmas ország gondjainak és törekvéseinek megismerését, megértését.

A *Kelet-európai-síkság* jellegzetes tájképét, eredeti növényzetét, történelmi, kulturális értékeit több területen megőrizték, pl. Zsiguli-dombság a Volga mentén nemzeti park. Ugyanakkor az iparvidékek körzete Leningrád, Moszkva, Donyec-medence az extenzív iparfejlesztés következtében rendkívül szennyezett. E területéhez kapcsolódik a csernobili atomerőmű katasztrófája és annak következménye, amely az egész világot megrázta. A Ladóga-, Onyega-tó vize a környező üzemektől és a tavakon közlekedő rossz technikai színvonalú hajóktól szennyeződik, veszélyt jelentve a tavak élővilágára és Leningrád vízellátására.

Volgográd lakói utcai tüntetéseken tiltakoztak a városukban működő maró-nátrongyár környezetszennyező tevékenysége ellen.

A híres feketeföldvidék is a nagy „természetátalakítás” áldozatává lett. A meliorációt csak lecsapolásként és öntözésként értelmezték, ezért a rétek, lápok, erdős ligetek, patakok, folyók tűntek el a síkság területéről. A Föld 300 millió ha feketeföldjéből 190 millió ha a Szovjetunióban van, ami az összes szántó 70%-át jelenti. A feketeföld termőképessége 50%-ra esett vissza a mennyiségi szemlélet miatt. A csatornázás, duzzasztók, öntözőrendszerek a kellő hozzáértés hiánya miatt a mocsarasodás és szikesedés mellett kárt okoztak az Azovi-tenger, a Kaszpi-tenger életében is.

Az Azovi-tenger vízszintje a hatvanas évektől csökkent, és a fekete-tengeri sós víz a Kercsi-öblön keresztül beömlött az Azovi-tengerbe, amelynek biomasszája átalakult. Ma már fellépnek az ökológiai vizsgálatokat nélkülöző tervek ellen, pl. Duna—Dnyeper-csatorna építése helyett a korszerű és takarékos vízgázdálkodás alkalmazását sürgetik a környezetvédők.

A *Kaukázus* tájainak szépségét a nemzeti parkokban igyekeznek megőrizni. A Fekete-tenger partvidékén a tenger romboló munkája veszélyezteti a híres üdülőterületeket, pl. Gagrát, ahol 20 év alatt 50 ha terület erodálódott. A grúzai partpusztulás okaként említik a hegyvidéki folyók hordalékának csökkenését. A vízierőművek tározói visszafogják a hordalékot, és így megbomlott a partok önszabályozó rendszere. A Kaszpi-tengerbe ömlő Volga deltavidéke védett értéke a Szovjetuniónak. A tengeren folyó kőolajtermelés veszélyezteti a vízi élővilágot.

Szovjet-Közép-Ázsia éghajlati tulajdonságai következtében a víz jelenti az életet az ember és a termelés számára. A rövidlátó gazdálkodás, az ökológiai ismeretek figyelmen kívül hagyása igazolja a mondást: „a bajnak hét nővére van”. Szovjet-Közép-Ázsiában 40—50 éve még gyönyörű oázisokkal tarkított tájat látott az idegen. Napjainkra az oázisok eltűnnek, az Aral-tó kiszárad. A tó vízszintje 12 méterrel süllyedt, partja 100 km-t húzódott vissza, területe 32%-a az eredetinek. A szél a kiszáradt mederből a sót több száz km-re hordja, és tönkreteszi a termőföldeket, a növényzetet, és csökkenti az állattartás lehetőségét is. Az ivóvíz zavaros, az öntözött területek elmocsarasodnak, pl. a Kara-Kum csatorna mentén 10 km széles mocsár húzódik, mert a szükséges öntözővíz háromszorosat öntözik el. A hegyvidéki folyókon létesített víztározók építésénél nem mindig veszik figyelembe a geológiai viszonyokat, pl. 1989-es tadszikisztáni földrengésnél sárlavina öntötte el a völgyet.

A Szovjetunió kincsházaként emlegetett Szibéria is megszenvedti a természet-átalakítást, a gyors iparosítást. A hatalmas építkezéssel járó kitermelés és iparfejlesztés nem párosult megfelelő környezetvédő tevékenységgel. Jelentős károkat szenvedett a törékeny ökoszisztémájú tundra és tajga a fakitermelés, a külszíni bányászat, a kőolaj-kitermelés következtében. Ma már a nagyberuházások előtt meg kell kérdezni az ökológiai szakembereket is. Szibéria legnagyobb természeti értéke a Bajkál-tó is veszélyben van. A 25 millió éves, édesvizű tóban 560 növény- és 1200 állatfaj él. Különleges állata az édesvízi foka.

Az 1620 m mély tavat több mint 300 folyó és patak táplálja, de vizét egyetlen folyó, az Angara vezeti le. A veszélyt az algásodás, az omul pusztulása és a fókák csordáinak fogyatkozása jelezte. A vízgyűjtő területen kb. 140 szennyezőforrás van, amelyek közül a legveszélyesebbek a fa- és papíripari létesítmények. A tó körzetében jelentős a tarvágásos fakitermelés is, amelynek következtében a talajerózió és a feliszapolódás is felerősödött. 1987 óta a tó nyugati oldalán 600 000 ha-on megalakult Szibéria első nemzeti parkja, amely védi a jégkorszak után kb. 10 000 éve kifejlődött tajgát (a szibériai luc, jegenyefenyő, cirbolyafenyő, szibériai vörösfenyő, szibériai törpefenyő).

Végigtekintve Európa és Szovjetunió földrajzi anyagán, terjedelme csak a lehetőségek felcsillantását tette lehetővé. A tanár feladata az állandó példagyűjtés, amellyel mindig összekötheti a tanultakat az élettel, bizonyítva a földrajz tantárgy szemléletformáló szerepét.

TOMKÁNE DR. HÓBEL MÁRIA
Szeged

A testkultúra új útjai az általános iskolában

— A mindennapos testedzés programja —

Korunk általános iskolája sem időben (más tantárgyak túlméretezett óratervi keretszáma, egyéb elfoglaltságok miatt), sem feltételekkel, lehetőségekkel (személyi és tárgyi) *nem tudja kielégíteni minden tanuló mozgásigényét.*

Az „urbanizált” gyerek életéből hiányzik a jó értelemben vett egykori utca és a grund, ahol ügyesedhetett, különböző játékokkal edződhetett, versenghetett, összemérhette erejét, bátorságát, kitartását társaival. Az önfeledt játék közben kipihenhette az iskola fáradalmait.

Az ilyen jellegű mozgáslehetőségek megszűnésével kimarad a gyerekek életéből a maguk által szervezett játék, a versengés rendjét, fegyelmét biztosító „törvények” megismerése és az azokhoz való alkalmazkodás nevelő ereje.

Ma az iskolába járó tanulók nagy részének *egészségi állapota nem kielégítő, gyengék, elhízottak, testtartásuk sem megfelelő.*

Az viszont tény, hogy az egyre magasabb tantárgyi követelményeket csak kon-dicionálisan megalapozott, erős idegzetű, egészséges tanulókkal lehet megközelítően jó szinten elsajátíttatni.

A Csongrád megyéből 1983-ban indult és országossá terebélyesedett kezdeményezés — a mindennapi testnevelés — megyei történetét, eredményeit, hiányosságait, tapasztalatait ismertetem e dolgozatban, mely az általános iskolai tanulók mozgásos tevékenységére vonatkozik.

Munkám alapját az egyéni tapasztalat, a megyei munkabizottság tagjaként szerzett információim, Szabó László nyugalmazott főiskolai tanár által összegzett felmérések és a foglalkozásokat vezető nevelők írásos anyagának adatai képezik.

Korábbi felméréseim igazolják, hogy a családi nevelésben a testkultúrának sajnos nincsenek — vagy alig vannak — hagyományai. Az iskolai testnevelésből fakadóan kell megalapozni, és arra építve kell megteremteni a családi életvitelben érvényesülő, „átörökíthető” mozgáskultúrát. Ezért tulajdonítok különösen nagy jelentőséget az intézményesített rendszeres iskolai testnevelésnek.

A tanulóifjúság testnevelési helyzetének mélypontja az ötnapos munkahét bevezetésekor következett be. A heti három *testnevelésóra* helyett a keretszám két és félre csökkent.

A megnövekedett hétvégi szabadidőt — amit különböző felmérések is igazolnak — a családok többsége számtalan ok miatt nem „mozgásos” tevékenységgel tölti.

A szombati tanítási nap megszűnésével — mivel számottevő óraszám-, tananyag- és követelménycsökkentés az intézkedést nem követte — a hét többi napján természetesen *növekedett a tanulók terhelése*. Ezzel egy időben *csökkent a testnevelési óraszám*, kevesebb idő jutott az aktív pihenésre. Tovább rontja a helyzetet a sok iskolában uralkodó helytelen szemlélet a testneveléssel kapcsolatban.

A tanulóifjúság érdekében sokan és sokféle elgondolással igyekeztek a tarthatatlan, természetellenes helyzeten javítani. Ismét nagyon időszerűvé váltak Comenius gondolatai a testi nevelésről:

„A fának légzésre és sűrű élénkítő mozgásra van szüksége, amelyet szél, eső, fagy idéz elő, máskülönben kiszárad. Épp így igen nagy szüksége van az emberi testnek a mozgásra, aktivitásra, komoly testgyakorlatokra vagy játékokra.”

A csongrádi Széchenyi Általános Iskolában már a testnevelés tagozat működésével egy időben beszéltek a szakemberek arról, hogy az általános tantervű osztályok tanulóinak legalább olyan nagy szükségük lenne a „mozgásra”, mint a speciális tanterv szerint haladó társaiknak. Minden tanuló *edzettségét, egészségét egyformán fontosnak kell tartani*, nemcsak a versenysport utánpótlásáról kellene gondoskodni emelt órásszámmal, nagyobb követelménnyel, délutáni foglalkozásokkal.

Az iskola igazgatóját, Mészáros Pált megbízták 1982-ben: dolgozzon ki olyan lehetőségeket, hogy *az iskola minden tanulója a tanítási hét öt napján részt vehessen valamilyen testmozgásban*.

Kétféle javaslatot dolgozott ki.

Az *első*: a testnevelési tagozat órásszámát és tantervét követve órarendbe iktatott, testnevelők által tartott testnevelésórán vegyen részt minden tanuló.

Az *elképzelés* számtalan előnye mellett megoldhatatlan problémát jelentett volna sok iskolában az anyagi, tárgyi és személyi feltételek megteremtése, biztosítása.

A *második*: azokon a napokon, amikor az adott osztálynak nincs testnevelés-órája, a napköziben vagy — ahol erre mód van — a diákotthonban biztosítanak egy-egy órás, programba iktatott szervezett testmozgást. E foglalkozásokat a napközis, illetve a diákotthoni nevelők vezetnék.

E javaslat előnyeként jelöli meg a szerző, hogy a játékoság a vezető szerep, a „hazajáró” tanulóknak biztosítja a lehetőségeket a foglalkozásokon való részvételhez, nincs túlóráköltség és teremigény. Viszont óriási hátránya az elgondolásnak, hogy *báttérbe szorul a szakmaiság, „győz” a gazdaságosság*.

Az utóbbi javaslatot fogadta el a minisztérium, és *engedélyezte a kipróbálást az 1983/84-es tanévben*.

A Csongrád megyei művelődési osztály megbízást kapott, hogy próbálkozzon a kísérletben engedélyezett forma szerint az ekkor „mindennapos testnevelés” néven futó program általános iskolai szervezésével.

Az 1984/85-ös tanévben már 61 Csongrád megyei iskola vállalkozott a programban való részvételre.

Ekkor az általános iskola alsó tagozatos tanulóinak 83%-a volt napközis. Így kézenfekvő volt a *napközi foglalkozás rendjébe* beiktatni a *testmozgással járó, játékos foglalkozást* is, melyet a mindenkor napközis nevelő vezet, függetlenül attól, hogy idős vagy fiatal, képesítéssel rendelkezik-e vagy sem, testnevelés szakos vagy nem.

A foglalkozások szakmai, módszertani kidolgozására *kutató csoportot hoztak létre*. Módszertani bemutatókat tartottak, útmutató füzeteket adtak ki a tantermi és szabadtéri foglalkozások tartásához. Diaképes-magnetofonkazettás *segédanyag készült* az alsó tagozatos tantervi foglalkozásokhoz. Ezt követte az Ifjúsági és Lapkiadó Vállalat által forgalmazott 18 db-ból álló, alsó és felső tagozat számára készült kazettasor, mely az egész évre szóló 45 perces foglalkozások teljes mozgásanyagát tartalmazta szöveges ismertetéssel és zenei kísérettel.

Néhány bemutató foglalkozásról videofelvétel készült, melyet továbbképzések alkalmával az előadások színesítésére vetítettek.

A makói Bajza József Általános Iskolában, többféle segítséggel „kondicionáló park” létesült, melynek működtetése, kihasználtsága vitatható, de mindenképpen példa arra, hogy a „mindennapos testedzést” így is lehet szervezni.

A *segédanyagok elsősorban a nem testnevelői képesítéssel rendelkező foglalkozást vezetőik számára* adtak kész programot. E gyakorlatanyag a változtatás és a variálhatóság lehetőségét is magában hordta, valamint ki lehetett egészíteni az iskolában tanító testnevelő egyéni tervezésű gyakorlatjaival, vagy a tanulók által különösen kedvelt játékokkal, versenyekkel a foglalkozás *helyi lehetőségeinek a figyelembevételével*.

Az 1985/86-os tanévben Csongrád megyében 87 általános iskola alsó tagozata kapcsolódott be a „mindennapi testnevelés” programjába, de a kísérletező iskolák 33%-ának felső tagozatos tanulói is részt vesznek már a foglalkozásokon.

A „mindennapi testnevelés” eredeti programjától eltérő, az *iskola egyéni sajátosságait* figyelembe vevő, a foglalkozást vezető elképzeléseinek megfelelő sokféle, színes, érdekes *változat alakult ki*. Ezekből mutatok be néhányat a teljesség igénye nélkül.

Bitó Sándorné „Az egészséges életmódra nevelés a napköziben” című tanulmányában arról ír, hogy általános iskolás 4. osztályos csoportjában a *jóga alapjaival* ismerteti meg tanítványait a program keretében.

A szegedi Tarján III. Sz. Általános Iskolában a Szeged SC-vel kötött együttműködési szerződés adta lehetőségeket kihasználva úgynevezett „*sportágra orientált*” módszerrel bővítették a mindennapos foglalkozások formáját. A kosárlabdázásra specializált előkészítés mellett foglalkoznak úszásoktatással, de egy kicsit a gyógytestnevelésre emlékeztető preventív jellegű órákat is tartanak pontos csoportosítás és időbeli beosztás alapján főleg testnevelő tanárok vezetésével. A foglalkozások szervezését, adminisztratív intézését az iskolatitkár végzi munkaköri feladatként.

Az 1988/89-es tanévben a hetes tanítási rendre való visszatérés lehetőséget adott a *testnevelés tantárgy óraszámának megválasztására*.

„Kíváncsok, hogy a tanulók lehetőleg naponta szervezett keretek között sportoljanak. Ezt a célt az iskolák eltérő feltételeikre, sajátos lehetőségeikre való tekintettel különböző formában érhetik el. A tömegsportórak idő- és költségkerete terhére szervezhető a mindennapos testedzés, illetőleg az iskolai feltételektől függően bevezethető a harmadik testnevelési óra mind a hetes, mind a ciklusos óraterv szerint működő iskolákban.” (Művelődési Közlöny 1988. június 24. 9. szám.)

Igen sok iskola választotta sajnós azt a lehetőséget, hogy úgynevezett *játék-délutánokkal* — mely osztályonként egy-egy 45 perces órát jelent, de folyamatos tanári vezetéssel — vagy más jellegű testmozgással *pótolják a harmadik testnevelési órát*.

Meggyőződésem, hogy semmilyen más foglalkoztatási formával *nem lehet pótolni* a tanterv szerint, szaktanár által, az arra alkalmas helyen lelkiismeretesen tartott, intézményesített rendszeres *testnevelésórát*.

A szegedi Hámán Kató Általános Iskolában a városban elsőként hoztak létre *Diák Sportegyesületet*. Működnek szakosztályok, szerveznek úszótanfolyamot, testvériskolájukkal több sportágban évente rendszeresen versenyeznek egymással, sokan sportolnak külső egyesületekben, hagyományai vannak a különböző szintű házi versenyeknek stb. A mindennapos testgyakorlásra igen sok, jól szervezett lehetőség kínálkozik, és a lebonyolításban az ott gyakorló főiskolai hallgatók is segítenek.

A kiskisbörzsői általános iskolában a *kazetták* gyakorlatanyagát használják, melyet a foglalkozást vezető elkötelezetté szerint színesít, és felhasználja a tanulók kreativitását, improvizatív készségét is.

A makói Bajza József Általános Iskolában jó idő esetén a *kondicionáló parkban* szervezik a mindennapos testedzés foglalkozásait, a circuit edzésmódszer elemeit felhasználva.

A számomra legelfogadhatóbb formát a csongrádi Széchenyi Úti Általános Iskola és Diákotthonban honosították meg. A program megkezdése előtt felmérték a tanulók kondicionális képességeit. Az adatgyűjtést évente kétszer megismétlik, elemzik, összehasonlítják a kapott adatokat, ellenőrzik munkájuk eredményét.

A „Mindennapos testedzés” programja *testnevelő által készített tematika szerint történik*, a foglalkozások gyakorlatanyagának összeállítása, megtartása is a *csak ebben a feladatkörben foglalkoztatott testnevelő* munkája.

1988 elejétől a program neve „Mindennapi testnevelésről” „*Mindennapos testedzés*”-re változott.

Ez a megnevezés a helyesebb, hiszen a mai fogalmaink szerint a testnevelés iskolai tantárgyat jelent, melynek feladatait a testnevelési óra hivatott megoldani a Tantervben foglalt gyakorlatanyaggal.

Összegezőként fontosnak tartom leszögezni, hogy a mindennapos testedzés pillanatnyi kényszermegoldás a tanulók egészséges életmódra történő nevelésére, de a programban rejlő lehetőségeket jó szervezéssel, érdekes foglalkozásokkal a tanulók érdekében föltétlen ki kell használni.

Az előző megállapítás nem zárja ki azt a tényt, hogy a testi nevelés legfontosabb terepe a jól, szakszerűen megtartott testnevelési óra. Az elérendő cél pedig az, hogy *minden nap* — órakeretbe iktatott (heti öt) — *testnevelésóra legyen* az általános iskola minden tanulója részére.

A felnövekvő nemzedék egészségi állapota nem magánügy, hanem közérdek. A Társadalmi Egészségmegőrző Program megvalósulásának fontos helye az iskola kell hogy legyen.

Vitavezetői feladatok a tanítás—tanulás folyamatában

„Beszélgettem és vitatkoztam tanítványaimmal,
akiket sikerült ellentmondásra tanítanom.”

Faludy György

A vitavezető feladatai

A pedagógus az iskolában és az iskolán kívüli — nevelési-oktatási célzatú — vitákban különböző szerepeket tölt be. Trencsényi László szerint a vitavezető *személyes hatását* alapul véve lehet: szervező, tudatos mintát nyújtó, személyes modellt adó; az *irányítás* módját figyelembe véve szerepelhet a vitában, mint dominatív-direkt — integratív, *inerciás* (nincs irányítás); az *időbeosztás szerint* a vitavezetésben érvényesülhet: a jelen-szemponthuság, a tudatosan és kifejezetten kombinált, jövő szemponthoz; a *nevelőhatást átengedő* helyzet esetei: átengedő más pedagógusnak, felnőttnek, tanulóknak, közösségnek; az *elemzés színhelye* lehet: az iskola, iskolán kívül, a színtér lényegtelen; a pedagógusnak a következő *sajátos szempontjai* lehetnek vita során: mesterkélt (temperált-művi), természetes, spontán, szituatív. A vitában is érvényes Buda Béla megállapítása: „A beleélő megértés lehetőséget adhat a vezetőnek arra, hogy viselkedésében vagy közlésmódjában változzon. Ezáltal sok szükségtelen emberi feszültséget előzhet meg, és ezzel a szabályozását eredményesebbé teheti... A vezető néhány értékelő gesztusa, odafordulása és odafigyelése jutalomértékű lehet, még nemtetszésének egészen árnyalt, nem verbális kifejezése is büntetésként hathat.”

A jó vitavezetőnek a vita során hozzáértőnek kell lennie, a szellemi aktivitást is elvárják tőle, sohasem válhat passzívvá. „*Hozzáértésének* annál nagyobbak kell lennie, minél alacsonyabb szintű az adott környezetben a vitatkozók általános színvonal” — írja A. Szalai Katalin. Nem a vitavezető nagyobb tudása teszi eredményessé a vitát, hanem a célok és feladatok pontos ismerete, a megoldáshoz vezető út prognózisa, a módszervariációkból a célravezető kiválasztása. Pontos információkkal kell rendelkeznie a vitázók tájékozottságáról, érzelmeiről, intellektuális kondíciójáról, összetételéről, felkészültségéről. A vitavezetői magatartás szabályai a következők:

- ésszerű, jól megválasztott *kérdésekkel*, lépésről lépésre irányítja a vitát;
- türelmes, megértő légkör;
- *határozott állásfoglalás*;
- akkor avatkozik be a vitába, ha az eszmecsere megakad, esetleg téves irányúvá válik;
- a vitavezető *összefoglalja* a vitában elhangzottakat;
- tartózkodik attól, hogy valakit *megbántson*, méltányol minden megnyilvánulást.

A vitát a *kreativitás* jellemzi: „Az alkotóképesség a tanító és tanár fontos személyiségtulajdonsága. Az *alkotás* olyan emberi termék, mely újszerű és társadalmilag értékes. Ez az újszerűség a megszokás, a megszokott meghaladása a társadalmi fejlődés, a dinamika egyik feltétele, és társadalmi értéke mindig a korábbi tapasztalatok meghaladását jelenti...” — állítja dr. Gledura Lajos.

A vitavezetés folyamatának szakaszai

1. *A vitaindító bevezetés* a vitavezető első tennivalója. Lényeges, hogy ne legyen bőbeszédű, hanem a lényeges tudnivalókat ismertesse. Utaljon a viselkedésre, a szabályokra, egyértelműen fogalmazza meg a vita céljait, utaljon az etikai normák betartására, a logikus érvelés eljárás módjaira.

2. *Vitaindítás* más-más módon történhet: mindig a téma, a vitára kész személyek felkészültsége, a célok, a lehetőségek, a hangulat befolyásolja a vita megkezdését. A leggyakoribb vitaindítási módok: a kérdés, a problémafelvetés, a résztvevők kérdés- és problémafelvetése, a gyűjtött problémákról való beszámolás, konfliktusismertetés, szituációismertetés, a csoport vagy közösség közös munkája, egyének és csoportok vetélkedése, sérelmek és panaszok, agresszív viselkedés ismertetése, közösségi interakciók, vitás oktatási kérdések, megoldáshoz vezető eltérő utak, tervek és koncepciók kialakítása, célok és programok megvalósítási módjai.

3. *A vitavezető véleménymondásra és állásfoglalásra* készíti a résztvevőket. Ha a vitapartnerek nem jelentkeznek szólásra, várják, hogy a véleménymondást társaik kezdjék el, a vitavezető kezdeményezhet kérdésfeltevéssel. „Felkínál” olyan kérdéseket, amelyek nem hagyhatók válasz nélkül. Felkérhet egyes személyeket, hogy véleményüket és álláspontjukat kifejezzék. Biztathat, megnyilvánulásra készíthet olyan egyéneket, akikről tudja, hogy az adott témában van mondanivalójuk, tapasztalatukról be tudnak számolni.

4. *Elemzés nélkül nincs vita.* Az elemzés összetevői közül első mozzanatként a *korábbi ismeretek* előhívását szükséges a vitavezetőnek elvégeztetni. Pontosan azokat az ismereteket kell felidézni, amelyek a vitában felhasználhatók. A vitavezető felkészültségétől függ, hogy a felidézés nem emészt fel felesleges időt, de nem elégzik meg a felületes ismeretekkel sem. A felvetett kérdés tisztázásához az iskolán kívül szerzett információkat, adatokat, tényeket is felhasználhatja. A tanulók a vita során induktív és deduktív következtetések, fogalomalkotások, általánosítások egész sorát végzik el. Giandomenco Majone írja: „*A szakértői megítélés* az elemzés minden szakaszában jelentős szerepet játszik. Az elemzés módszereinek formális számbavétele képet adhat a ma rendelkezésre álló eszközök és technikák gazdagságáról, de nem mond semmit arról, hogyan lehet választani az alternatív feltevések, adatok és módszerek között.” A probléma elemzése nélkül nem lehet eredményes a vita, itt csapnak össze elsősorban a nézetek és vélemények.

A problémafelvetés kezdetleges foka a *problémaszituáció*, melyből kiderül az a felismerés, hogy a dolgok nem úgy állnak, ahogy kívánatos lenne. A probléma lényegét ismerve még nem tudjuk, hogyan lehet megoldani. A vita folyamatában tisztázandók a probléma tipikus jegyei (definíciója), melyekről kezdetben csak néhány lényeges jegyet, a vita során egyre több összefüggést tudunk feltárni. A második szakasz a *diagnózis*, melyben nagy szerepet játszik a tapasztalat, a képzelet, a megfontolás és az analógiás gondolkodás. A harmadik szakaszban a megoldás *céljai* fogalmazódnak meg, melyek fonalán a vitatkozók eljuthatnak a többvariációs megoldásig.

5. *Bizonyítás és érvelés* a vita folyamatának nélkülözhetetlen alkotó részei. Az *érvelés* komplex jellegű, magába foglalja: a tényszerű megállapításokat, a metodológiai megfontolásokat, értelmezéseket, értékeléseket, javaslatokat, statisztikus és empirikus adatokat, sejtéseket, tanulmányok hivatkozásait, alternatív elemzéseket, különféle óvásokat és kikötéseket. Az érvelés tudományági normákra, technikákra, módszerekre támaszkodik. Foglalkozik az eredmények plauzibilitásaival és szilárdságával, s a megbízhatóság kritériumával. „*A bizonyítás* — írja G. Majone —, ahogyan a kifejezést használjuk, nem egyszerűen adat vagy információ. Sokkal inkább

olyan információ, amelyet a rendelkezésre álló készletből választunk ki, és használunk fel az érvelés egy adott fázisában, hogy egy bizonyos hallgatóságot meggyőzzünk egy állítás igaz vagy hamis voltáról.” A vitában a bizonyítékok *elfogadhatósága* függ az adott helyzettől (benne a szituáció természetétől), a befogadóktól, a bizonyítás szabályaitól, a bizonyítás erejétől és a rábeszélés szuggesztivitásától. Helytelenítjük a matematikai (kvantifikált) bizonyítás minden lehetséges alkalommal való használatának jelenlegi divatját, melyek a numerikus eredményeket inkább tényként, mint bizonyításként kezelik. A vitában az érvelés és a bizonyítás lehet *racióális* és *rábeszélő*. *Értelmi* és az *érzelmi ötvözet*e a gyakorlatban nagyon hatásos lehet. A *stílus* — a kifejezés eleganciája —, a közlés *újszerű nyelvi* megfogalmazása gyakran feloldja a tehetetlenséget, megszünteti az előítéleteket, felkelti az érdeklődést az új ötletek iránt. Az azonban komoly gondot okoz a vitában, amikor a mély érveket, a reális bizonyítást „szép szavak” helyettesítik.

6. A *vitavezető beavatkozó* irányítása a vitába azt jelenti, hogy nem csupán logikai műveleteket végeztet, hanem bonyolult emberi viszonyrendszert tart a kezében. A vita közbeni kapcsolatok irányításának egyik módja a *kérdezés*: a vita helyes irányba terelésére. A vitavezető kérdéseit úgy fogalmazza meg, hogy a vitázókat vigye közel a célhoz! Tapintatos közbeszólása, kérdése akkor hangzik el, ha a vita mellékvágányra terelődik. A vita módszere *tanulási módszer*, melyben *ismeretszerzés folyik*: tények, információk, fogalmak, törvények, szabályok, elvek, elméletek tisztázására és cseréjére kerül sor. A vitavezető az ismeretanyag *megértetésére* koncentrálna: egyszerű és bonyolult összefüggések feltárását, értelmezését végezteti el a résztvevőkkel, miközben az analízis, szintézis, értékelés technikai fogásait végezteti el a vitapartnerekkel. A vita folyamatában *affektív tanulás következik be*: a vitapartnerekben kialakul a téma iránti érdeklődés, majd létrejön a befogadás, mely a saját nézeteinek megszilárdításával, módosításával, elvetésével, új nézetek elfogadásával járhat. A felvetett kérdésekre szóban vagy csak gondolatban választ ad a tanuló, reagál a vitában elhangzottakra. *Értékek*, értékrendszerek alakulnak ki, vagy semmisülnek meg a vitában elhangzottak hatására. A vitavezető akkor tesz fel kérdéseket, ha a „tanulásban” zavarok keletkeznek. Vita közbeni kérdései akkor helyesek, ha mindenki számára érthetőek, a hiba kijavításának módjára utalnak, gondolkodásra mozgósítanak, szellemi színvállásra (véleménymondásra) sarkallnak, erőfeszítést váltanak ki. Lényeges, hogy jó pillanatban történjen a kérdésfeltevés. „Ha a *vitameneletnek kirajzolódó logikája van* — fogalmazza meg véleményét Zrinszky László —, a hallgatók jobban tudnak kérdezni. Ha maga a vitavezető erősen a lényegre tör, példájával is kormányozza a résztvevők szellemi aktivitását. Ha létre tudja hozni a *problémahelyzetet* (a probléma a résztvevők keresésének tárgyává válik), célratorókbecb-ek lesznek a hallgatói kérdések.” A *probléma* a vita által tanulmányozandó valós világ egy darabja. A vitavezető beavatkozó irányítása úgy valósulhat meg a vita kapcsán, hogy a probléma megfogalmazását a vitafelek reálisan végzik el, s elfogadható és kivitelezhető megoldásra teremtenek lehetőséget. A *problémában* pontosan kijelölendők a célok, a vizsgálódás határai, a feltételezések, a kezdeti megközelítések. *Hibák* is előfordulhatnak a problémák megvitatásában, ezek a következők: hanyag problémamegfogalmazás, célok és korlátok kritika nélküli elfogadása, nehézségek lebecsülése, előítéletek, bizonytalanságok helytelen kezelése, túlzott magabiztosság, az egyszerűség feladása. A *problémamegoldás* buktatóinak a felsorolásából is kitűnik, hogy a vitavezető felelőssége nagy, hiszen olyan csomópontja van a vitának, amikor biztos tudással és ítélőképességgel tud csak korrigáló útmutatást adni a vitában résztvevőknek. A vitavezető és a résztvevők *megnyilatkozási arányára* még becslést sem szabad megkockáztatni. Az *arány* függ: a résztvevők tudásától, szándékaitól,

hangulatától, a témával kapcsolatos nézeteitől, az összeszokottságtól, a vitában való jártasságtól. A vitavezetőnek ügyelnie kell, hogy a lényeges kérdések ne maradjanak felderítetlenül, a vitázók ne kalandozzanak el a témától, tapintatosan vonja be a passzívakat a vitába, mondandója rövid és tömör legyen (ne legyen terjengős), segítse elő a vélemények ütköztetését, de zárja ki a személyeskedést. A vitavezető vezető szerepet tölt be a vitában, hol lassítja (mélyíti, részleteiben kimunkáltatja), hol gyorsítja (tömöríteti, lényegre koncentráltat) a vitafelek közreműködését. A vitavezetők különösen a „hólpontokon” legyenek képesek átlendíteni a vitát, és állásfoglalásra készíteni a vitázókat.

7. *Együttműködés megteremtése az érdemi vita megteremtése érdekében feltételezi a pedagógus demokratikus vezetői stílusát.* A vitában való együttműködés azt jelenti, hogy a vitavezető őszintén érdeklődik a tanulók véleménye iránt, azokat is felkéri az állásfoglalásra, akik visszahúzódnak; mérlegeli és mérlegetti az adatokat, tényeket, információkat, érveket és bizonyításokat. Engedi és elősegíti, hogy a *jó döntés* érdekében a vitapartnerek az igazságról győzzék meg egymást. Arnald J. Melstner egyik tanulmányából idézünk: „Másokat meggyőzni tulajdonképpen nem azért nehéz, mert hiányzik az álláspontunk kifejtéséhez szükséges tudásunk, vagy nem vagyunk elég vakmerőek képességeink kiaknázásában. Ami mások meggyőzésében tulajdonképpen nehéz, az a másik személy észjárásának megismerése és szavaink ehhez való igazítása.”

Az *együttműködés* vitavezetők és a fiatalok között a vitákban a közeljövőben — és még inkább a távoli időkben — nem merülhet ki az *ellenzékiességben*. Az új helyzetben nem elég felismerni a hibákat, s kinyilvánítani az elégedetlenséget. A problémák, a gondok megszüntetésén fáradozva — önként vállalt feladatokat teljesítve, a pedagógusokkal *együttműködve* juthatnak el a gyerekek és az ifjak saját nevelésük, oktatásuk, képzésük tevékeny közreműködéséig. Ebben — a korábbiakhoz viszonyítva — magasabb követelményeket támasztó helyzetben — a tanulók — pedagógusok szembenállása helyett az együttműködés, a külső bírálói szerep helyett az együttes tevékenységvállalás vezethet célhoz. A vita tanulást befolyásoló hatásrendszerében a tartalmi kérdésekre irányuló együttműködésben biztosítandók: az értelmezések, a körülírások, a magyarázatok, a kérdésfeltevések, a kételyek, a problémák megoldására törekvések, a tananyag strukturális áttekintése, az összehasonlítások, az ismeretek és információk komparatív összevetése, folyamatelemzések, személyes tapasztalatok logikus feltárása, a vitában való őszinte megnyilatkozás.

8. *A vita lezárása* a véleménycsere utolsó szakasza. Nem saját véleményét foglalja össze a vitavezető, hanem azt, ami a vita során kialakult. Elekes Attila írja: „Ha nem ezt teszi, akkor az egész vitát értelmetlenné és hiábavalóvá teheti. Lehet, hogy a kompromisszum nem éri el az optimumot, azonban ezt a résztvevők magukénak érezhetik, hiszen a saját véleményükből összegeződik.” A vita összefoglalása nem jelenti az elhangzott vélemények reprodukálását. A *tények és általánosítások*, a *lényeg kiemelésére* kerül sor, központi fontosságú állásfoglalások rendszerezett áttekintését végzi el a pedagógus. Pontosan megfogalmazza, mely kérdésekben született megegyezés, s a véleménykülönbségeket hol sikerült megszüntetni. Azt is jeleznie kell, hogy mely résztémákban maradt meg továbbra is a nézetek közötti ellentét. Vannak olyan kérdés- és problémafelvetések, melyekben az álláspontok közelednek egymáshoz, de konszenzus mégsem alakult ki, mert a vitafelek még nem tudták meggyőzni egymást. A *nyitott kérdések* befejezetlen vitát jelentenek, a felvetett problémákat a vita résztvevői vagy nem tudták, vagy nem akarták lezárni. A vitavezető ezt is feltárja összegezésében, s megjelöli a lezáratlanság okait is. Elintézettnek tekinthető az a vita, amely megoldott minden kérdést, és folytatást nem igényel.

A vita lezárása akkor lehet eredményes, ha az összefoglalás a *megoldásmódokat*, a *feladatokat* is tartalmazza.

Végül a *tipikusabb vitavezetői hibákat* is felsoroljuk, hogy pedagógustársaink vagy a vitavezetéssel megbízott tanulók ezeket elkerülhessék. A hibák egy része megelőzhető az *indulatok* megfékezésére szolgáló néhány szavas közbevetéssel. Követelmény a *vitaegyelem* megtartása, ha szükséges, erélyes figyelmeztetéssel. Az *illem* megköveteli, hogy az eszmecserében ne a személy ellen, hanem a nézettel szemben emelje fel a szavát a vitapartner. A nyugalom megőrzésének feltétele, hogy sértegetés ne forduljon elő a vita folyamatában. A túlságosan *nyüzsgő, exhibicionista* vita-felek erőszakossága miatt nem bontakozhat ki eredményes vita, mert mindenki túllicitálja a másikat. A rossz vitavezetés mellékhatása: az unalom, a fásultság, az érdektelenség. A vitavezetők egy része *kiengedi a kezéből* a vezető szerepet, mások *nem tűrnek ellenvéleményt*. Olyan pedagógusok is vannak, akik *mindenkinek igazat adnak*.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Faludy György*: Pokolbéli vig napjaim. Magyar Világ Kiadó, Bp., 1989. 224. l.
- [2] *Trencsényi László*: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1988. 78—79.
- [3] *Buda Béla*: Az empátia — a beleélés lélektana. Gondolat Kiadó, Bp., 1978. 210—211. l.
- [4] *Dr. Gledura Lajos*: Tanítási attitűd — vizsgálatok óvodapedagógiai szakkollégistáknál. = Felsőoktatási Szemle, 1988/10. sz. 592. l.
- [5] *A. Szalai Katalin*: Hogyan döntene? OOK. Veszprém, 1986. 50. l.
- [6] *Várnagy Marianne*: Személyiség- és közösségfejlesztés útjai és módszerei. = Kossuth Kiadó, Bp., 1988. 95—96. l.
- [7] *Giandomenico Majone*: A csapdák anatómiája. Az elemzés csapdái. OMBF—SKV, Bp., 1986. (Szerkesztette: G. Majone—E. S. Quade, 15—17., 22—23., 26. l.)
- [8] *Zrinszky László*: Tájékozódás és tájékoztatás. Reflektor Kiadó, Bp., 1987. 188—189. l.
- [9] *Elekes Attila*: Egészségnevelési módszertan. Medicina, Bp., 1986. 295—296. l.

TANTERVEINK NYOMÁBAN

DR. SZALÓKY TERÉZIA

Jászberény

Az olvasás és az írás elsajátításának kérdései — a tantervi követelmények tükrében — az általános iskolai orosznyelv-oktatásban*

A valóságban és az iskolai idegennyelv-oktatásunkban a nyelvi érintkezés alapformái közül a beszédértés és a beszéd tanítása áll az első helyen, de a nyelvtanítás és nyelvtanulás igen lényeges része az olvasás és az írás is.

A nyelvi érintkezés alapformái (beszédértés, beszéd, olvasás, írás) feltételezik és erősítik egymást.

Az idegen nyelvi kommunikációban — éppúgy, mint az anyanyelviben — a szóbeliség az elsődleges, de nem nélkülözhető az írott formájú információcseré sem. Gondoljunk csak a levelezésre, az ismeretszerzés, a tanulás vagy a szórakozás különböző formáira. Napjaink iskolai oktatásának „mitizált” segítője a számítógép kezelőjétől — sok egyében kívül — igen nagy pontosságot igényel mind az olvasás, mind az írás területén, hiszen a gép a legkisebb pontatlanság esetén is hibát jelez. Öröndöletes tényként könyvelhetjük el, hogy a számítógép nyelvoktatási célokra történő felhasználására is van már példa, ahogy erről Bognár Anikó és Tokody László cikkeiből is tájékozódhatunk. (3, 7)

Természetesen a nyelvi kommunikáció alapformáit nem lehet egymástól elkülönítve vizsgálni, hiszen az alap a beszédértés és a beszéd, és csak e szóbeli formák elsajátítása után foghatunk az olvasás és az írás tanításához.

Céлом — az olvasással és az írással kapcsolatos rövid elméleti bevezető után — rendszerbe foglalva áttekinteni az általános tantervű általános iskolai orosznyelv-oktatás keretein belül az olvasásra és az írásra vonatkozó tantervi követelményeket, és felhívni a figyelmet néhány kérdésre, amelyek szerintem pontosítást igényelnek.

Az olvasás és az olvasástanítás néhány alapkérdése

Mi az olvasás? „Az olvasás a beszéd egyik formája. A nyomtatott vagy írott szöveg az objektív valóság közvetett tudati visszatükröződése, az emberi gondolkodás olyan rögzített produktuma, amely mások számára is jelzésül szolgál.” (2:120)

Másik megfogalmazás szerint az olvasás „az írásjelekbe, grafémákba rejtett információhoz való hozzájárulást jelenti.” (6:39)

Győri-Nagy Sándor véleménye a következő: „Az idegennyelv-oktatás az olvasáskészséget célkésztségként kezeli. Ez a kimunkálás során is érvényben marad: az olvasáskészséget többnyire olvastatással, azaz a fiktív célnak eszközként való alkalmazása útján próbálja elérni. Emögött az az előítélet húzódik meg, hogy az olvasás-

* Elhangzott Szegeden 1989. január 16—17-én a JGYTF-en rendezett gyermeknyelvi konferencián.

készség elsődlegesen technikai feltételektől függ, s hogy ezek kellő gyakorlással biztosíthatók.” (5:80)

Igaznak fogadhatjuk el Győri-Nagy Sándor előző megállapítását, amelynek lényege, hogy az idegen nyelvek vonatkozásában az olvasás gyakran leszűkül az olvasástechnikára, és ritkán társul hozzá a szövegértés képessége. Ezt bizonyítják például a tanulók olvasását minősítő tanári értékelések: szépen, folyékonyan olvastál; akadozva olvastál; pontosan, gyorsan vagy lassan olvastál; szép kiejtéssel olvastál stb. Ritkábban hangzik el ilyen tanári értékelés: kifejezően olvastál. Ennek oka: a kifejező olvasás szövegértő olvasást feltételez, és — sajnos — ez elég ritka teljesítmény általános tantervű általános iskolai osztályokban.

A szakmódszertanokban található megkülönböztetések közül néhány: hangos, csendes (néma), analitikus, kurzív. Másutt kereső, ismerkedő, megismerő, totális olvasásterminussal is találkozhatunk.

E terminus- és fogalomerdőben Szanyi Gyula próbál rendet teremteni oly módon, hogy megvizsgálja az olvasás problémakörének fogalomrendszerét (5), és megállapítja, hogy három különböző tevékenységgel, és ennek megfelelően három fogalomkörrel van dolgunk: 1. az olvasással mint kommunikatív tevékenységgel, 2. a megértéssel, 3. az idegen nyelvi szövegek feldolgozásmódjával mint komplex módszertani eljárással.

Az olvasásnak mint kommunikatív tevékenységnek a következő fajtáit különböztethetjük meg: hangos, illetve csendes olvasás. Ez utóbbinak három alfaja lehetséges: tájékozódó, szelektív, totális. „Meg kell jegyezni, hogy a nyelvoktatási gyakorlatban a hangos olvasásnak egy didaktikai rendeltetésű változatával is találkozunk. Ennek a kiejtés gyakorlása, a tanulók felkészültségének ellenőrzése a célja.” (6:42)

A második fogalomkörbe a szövegértés változatait sorolja: a közvetett és a közvetlen szövegértést. A közvetett szövegértést elemzés, anyanyelvre fordítás előzi meg, míg a közvetlen szövegértés során az olvasó az anyanyelv közvetítése nélkül jut el a megértéshez.

A harmadik fogalomkörbe tartozik — a szerző szerint — az elemző-fordító szövegfeldolgozás és a fordítás nélküli szövegfeldolgozás.

E fogalomkörök nem választhatók el mereven egymástól, sok kapcsolódási pontot fedezhetünk fel. Például szövegértés nem képzelhető el valamiféle szövegfeldolgozás nélkül, és ha szövegről van szó, akkor az valamilyen kommunikációs tartalmat feltétlenül közvetít, amit hangos vagy néma olvasás keretében el kell olvasni.

A tanterv cél- és követelményrendszere

A továbbiakban nézzük meg, hogy a tanterv az orosz nyelv c. tárgy tantárgyi célrendszerén belül az olvasás-, illetve írástanításra vonatkozóan milyen feladatokat határoz meg annak a célnak elérése végett, „hogy a tanulók a társadalmi érintkezés eszközeként alapfokon elsajátítsák az orosz nyelvet”. (1:463)

A tantervi feladat a következő: „Fejleszteni a tanulók nyelvi készségeit, hogy képesek legyenek ... a feldolgozott szövegeket helyesen elolvasni, megérteni és lefordítani, ... a tanult témákon belül gondolataikat írásban kifejezni.” (1:463)

„A célokat követelmények formájában részletezi és ütemezi a tanterv, és megnevezi azokat a feladatokat, amelyeket a követelmények megvalósítása érdekében el kell végezni” — írja Budai László (4:65)

Vizsgáljuk meg táblázatunkat az olvasási tevékenység összetevői szerint a továbbhaladáshoz szükséges ún. tantervi minimum tükrében:

Ha a *szöveg* szempontjából nézzük követelményrendszerünket, akkor 4—7. osztályig csak a feldolgozott szöveg olvasását követelhetjük meg egyaránt minden ta-

TANTERVI KÖVETELMÉNYEK AZ ÁLTALÁNOS TANTERVŰ 4—8. OSZTÁLYBAN

Az olvasási tevékenység összetevői	O s z t á l y o k				
	4.	5.	6.	7.	8.
SZÖVEG: Feldolgozott Feldolgozatlan: csak ismert szó és ny. ismeretlen szavak is	±	±	± +	± +	± ±
OLVASÁS: Hangos: tempó kiejtés folyamatos értelmes kifejező Néma (csendes):	±	+	+	± + ± +	± + ± + +
FELDOLGOZÁS				+	±
MEGÉRTÉS		+	± +	± +	±
ÉRTELMEZÉS: tartalmi fordítás helyes magyarság jó magyarság szöveghez jól alkalmazkodó		± + + +	± ± ± + +	± + +	± + + +
SZÓTÁRHASZNÁLAT				+	±

Jelölés: +: jelez követelményt;
±: tantervi minimum

nulótól, ez pedig nem más, mint reprodukciós szint. Csak 8. osztályban kérhető feldolgozott szöveg olvasásán kívül néhány ismeretlen szót is tartalmazó szöveg olvasása.

Olvasástechnika felől közelítve a helyes kiejtés csak 7—8. osztályban kérhető számon, az olvasási tempóra vonatkozóan csak 4. osztályban van kitétel (az is lassú tempót ír elő!). Az értelmes olvasás mint követelmény nem eléggé körülhatárolt, mert nem lehet tudni, hogy olvasástechnikára vonatkozik, vagy inkább a megértést tükröző olvasást jelenti.

Ide kívánczik kérdésként, hogy a néma (csendes) olvasás — amivel a legnagyobb valószínűség szerint találkozhat a tanuló — nem szerepel az 5 évre terjedő nyelvtanítás követelményminimuma között.

A feldolgozás—megértés—értelmezés összefüggései a tantervi követelmények tükrében nem elég világosak számomra. Szerintem a megértés és az értelmezés itt ugyanazt jelenti: az orosz nyelven írott üzenet felfogását. Az üzenet felfogásának helyességét több módon ellenőrizhetjük, pl.: az üzenet értelmében végrehajtott cselekvési válaszreakcióval, rajzoltatással, elmondatással (orosz vagy magyar nyelven), fordítatással stb. A fordítás minőségi mutatói közül a tantervi minimumkövetelmények között egyik sem szerepel. Valóban nehéz lenne megmondani, hogy „a helyes

és a jó magyarsággal” történő fordítás között mi a különbség. Ugyancsak tisztázatlan, hogy a „szöveghez jól alkalmazkodó” fordítás szöveghűséget, pontosságot vagy stilisztikai értéket takar.

Ahogy az olvasás alapja a beszéd, úgy az írás sem képzelhető el beszéd és olvasás nélkül.

Az írás lényege abban áll, hogy megtanuljuk grafikus formában rögzíteni vagy közölni mások, illetve saját beszédünk tartalmát.

A nyelvi tartalom rögzítéséhez el kell sajátítani az írást, mint manuális műveletet. A sikeres írásbeli kommunikációhoz a kommunikációs tartalom és írásmechanizmus elsajátításán kívül helyesírási ismeretek, jártasságok, valamint készségek megszerzésére is szükség van.

Az orosz nyelvű írás tanítására vonatkozó tantervi követelmények — az előzőek értelmében — kiterjednek az írásmechanizmus elsajátítására, a helyesírási ismeretek, jártasságok és készségek kialakítására, valamint az önálló íráshasználat legfejlettebb módjára, a fogalmazásra is.

Ha áttekintjük a táblázatot, láthatjuk, hogy az önálló íráshasználat (fogalmazás) elemei már 5. osztálytól jelentkeznek (válaszadás, kérdésszerkesztés), 6—7. osztály-

TANTERVI KÖVETELMÉNYEK AZ ÁLTALÁNOS TANTERVŰ 4—8. OSZTÁLYBAN

Az írásbeli tevékenység tényezői	Ismeretek	Íráshasználati módok	Osztályok 4. 5. 6. 7. 8.
ÍRÁS (mechanizmus)	betűalak, -kapcsolás	másolás (nyomtatott sz.-ről)	± " " " " 0 + ± " "
HELYESÍRÁS	helyesírási ismeret	emlékezetből írás tollbamondás	+ " " " " 0 + ± " " 0 + + " "
FOGALMAZÁS		válaszadás kérdésszerkesztés összefüggő szöveg szerk. szöveg vázlat tartalom tartalom (vázlat alapján) levél (szótárhasználat) levél fogalmazás (szótárhasználat) fordítás m.-ről fordítás m.-ről (szótárhasználat)	0 + + ± " 0 + + ± " 0 0 + " " 0 0 0 + " 0 0 0 + " 0 0 0 0 + 0 0 0 + " 0 0 0 0 ± 0 0 0 0 + 0 0 + " " 0 0 0 + +

Jelölés: 0: még nem jelez követelményt

+ : jelez követelményt

± : tantervi minimum

" : az előző osztály(ok)ban jelzett köv. itt is érvényes

ban kiegészülnek néhány íráshasználati mód elsajátításával (összefüggő szöveg szerkesztése, szöveg vázlata, tartalom, levél), majd 8. osztályban önálló fogalmazás elkészítésében integrálódnak.

Végezetül szeretném hangsúlyozni, hogy célom nem tantervbírálat volt, hanem rendszerbe akartam foglalni a jobb áttekinthetőség érdekében az olvasásra és az írásra vonatkozó általános iskolai követelményeket.

Tettem ezt azért is, mert a tantervi cél és a cél elérését eredményező követelmények pontos ismeretére a nyelvtanárnak igen nagy szüksége van ahhoz, hogy tanulói számára olyan fejlesztő gyakorlatokat válogasson és készítsen, amelyek biztosítják az orosz nyelvű kommunikációhoz fontos értő olvasás és önálló szövegalkotás (fogalmazás) elsajátítását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Második kiadás. 1981.
- [2] Anyanyelvi tantárgypedagógia. (Szerk. Nagy J. József.) Tankönyvkiadó, Bp. 1982.
- [3] Dr. Bognár Anikó: Computer tanár úr?! A számítógép felhasználási lehetőségei a nyelvórán = INYT 1985. 2. sz. 41—49. p.
- [4] Dr. Budai László: Az idegen nyelvi nevelés céljainak kombinációi és a kombinációk permutációi = INYT 1984. 3. sz. 65—72. p.
- [5] Győri-Nagy Sándor: Az olvasáskészség és a nyelvi fázis = INYT 1984. 3. sz. 80—85. p.
- [6] Dr. Szanyi Gyula: Olvasás idegen nyelven = INYT 1983. 2. sz. 38—48. p.
- [7] Dr. Tokody László: A számítógép alkalmazási lehetőségei az idegen nyelvek iskolai oktatásában = INYT 1987. 6. sz. 185—191. p.

A XX. NYÁRI AKADÉMIA SZEGEDEN

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán az idei tanévben is megrendezzük az általános iskolai tanárok NYÁRI AKADÉMIAJÁT, IDEGEN NYELVEK, valamint SZÁMÍTÁSTECHNIKA ÉS INFORMATIKA tagozatokon.

A tanfolyam időpontja: 1990. június 25—29.

Helye: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Részvételi díj: kb. 2000 Ft

Jelentkezni és érdeklődni lehet a megyei pedagógiai intézetekben, valamint a következő címen:

Nyári Akadémia Igazgatósága

Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-495

Ügyintéző: Lengyel Sándorné

A tagozatok részletes programját a Módszertani Közlemények következő számában tesszük majd közzé.

A Nyári Akadémia Igazgatósága

MEZEI ANNA

Visegrád

A kommunikációs játék szerepe magyar és német gyerekek ismerkedési estjén

Mai oktatási gyakorlatunk egyik legkiélezettebb problémája az idegen nyelvek oktatása. A kérdéssel nem oktatáspolitikai szempontból kívánok foglalkozni, annak gyakorlatközelibb tapasztalatait szeretném közreadni. Az idegen nyelvek elsajátításának egyik legeredményesebb módszere a természetes nyelvi környezetben való nyelvgyakorlás.

Idegen nyelvről beszélek, bár iskolánkban nemzetiségi nyelvként oktatjuk a német nyelvet. A tanulók többségénél mégis idegen nyelv elsajátításáról van szó, mert az asszimiláció következtében a családok többségében nem beszélnek a nyelvet, a természetes nyelvi közeg otthoni biztosításáról tehát nem beszélhetünk. Német nyelvterületről iskolánk két iskolával tart fenn kapcsolatot, így az élő nyelvgyakorlást e cserekapcsolatok révén tudjuk biztosítani.

A kapcsolattartás formái:

- levelezés,
- tanórák látogatása a német nyelvű iskolában cseretáborozás alkalmával,
- családok kapcsolata (a gyerekek családoknál vannak elhelyezve),
- tanév végén 1—1,5 hónapi tanulás a német iskolában.

Néhány együtt töltött program után már zökkenőmentes a kapcsolattartás, a kialakult barátságok a későbbiek során szinte automatikusan biztosítják a nyelvgyakorlását, tanulását, a kommunikációt.

Pedagógiai szempontból a legnehezebb feladat ennek a kapcsolatteremtésnek az indítása, az idegenkedés, a gátlás oldása, annak a lélektani, hangulati légkörnek a biztosítása, melyben már nem lépnek fel azok a görcsök, amik abból fakadnak, vajon a szóhasználat, a kiejtés, a nyelvtani szabályok használata helyes-e... stb. A drámajáték módszerei segíthetnek e kezdeti nehézségek leküzdésében.

Ennek egyik alkalmazását ismertetném iskolánk gyakorlatából. Az NSZK-beli Obergünzburg iskolájával most létesítettünk kapcsolatot. Az előzetes tárgyalások alapján első alkalommal szeptember 29. és október 10. között találkoztak a két iskola tanulói. A gyerekek fogadásánál, a program összeállításánál többféle pedagógiai szempontot kellett már előzetesen figyelembe venni. A német gyerekeket családoknál helyeztük el. Ki kihez kerül? Ki tud-e alakulni természetes szimpátia a gyerekek között? A kapcsolat baráti—közömbös—ellenséges lesz-e? Nem elegendő, hogy a vendéglátó családok szeretőkész fogadó szándéka meglegyen. (Nagyon fontos ez is, hiszen nem lehet pusztán „üzleti”, érdeklődéssel értelmezni egy ilyen kapcsolatot.)

A „zsákbamacska” párkapcsolatok létrejöttét úgy tudtuk elkerülni, hogy a német gyerekek rövid fényképes levél útján kerestek partnert, a fogadó magyar gyerekek a fénykép, a bemutatkozó szöveg (szülők foglalkozása, hobbi, kedvenc étel stb.)

szerint igyekeztek hozzájuk közelálló gyereket választani. Az előzetes, levél útján történt ismerkedés után került sor a valódi találkozásra. Mindannyian tudjuk, hogy a személyes találkozás — még ilyen előkészítés után is — sok meglepetést tartogat, ilyenkor derül ki a várakozásnak való megfelelés vagy meg nem felelés. Az érkező gyerek számára még nagyobb a kockázat, 10 napig egy számára idegen nyelvi, kulturális közegben kell élnie, s hogy jól érzi-e magát, legfőképp azon múlik, hogyan sikerül baráti kapcsolatot kialakítania a fogadó gyerekekkel, családdal.

Ilyen megfontolásokkal rendeztük meg az első igazán közös programot: az „ismerkedési estet”.

A német gyerekek fentebb vázolt „hátrányos” helyzete és a mi célunknak (ti. a nyelvgyakorlás) megfelelően, az esten német nyelven zajlottak a játékok. A legfontosabbnak a nyitó játékot tartottuk.

25 német gyerek és az őket vendégül látó 25 magyar gyerek vett részt a játékban. Minden német gyerek húzott egy papírra németül felírt szót, a magyarok ugyanezt a szót magyar nyelven. A játékvezető öt téma felmutatásával csoportosította a megfelelő fogalmakat, illetve alakította ki a gyerekekből a csoportokat.

<i>Témák</i>	<i>Fogalmak</i>	
I. Die Schule iskola	Geographie der Lehrer die Direktorin der Schüler die Pause der Kranke der Arzt das Rezept die Halsentzündung die Arznei der Ober die Speisekarte der Gast das Getränk das Service der Schaffner der Fahrgast der Bus die Fahrkarte der Polizist der Vater die Mutter der Hund die Kinder die Großmutter	földrajz tanár igazgatónő tanuló szünet beteg orvos recept torokgyulladás orvosság pincér étlap vendég ital étkezéslet kalauz utas busz jegy rendőr apa anya kutya gyerekek nagy mama
II. Das Spechzimmer des Arztes orvosi rendelő		
III. Die Gaststätte vendéglő		
IV. Der Verkehr közlekedés		
V. Die Familie család		

A választott témák és szavak egyszerűek. A magyar gyerekeknek a német szó elhangzása után kellett a párját megtalálnia, a német gyerekeknek viszont magyarul kellett a szót kiejteni, addig, amíg a játékvezető tökéletesnek el nem fogadta.

Így öt csoportot alakítottunk ki, minden csoportban 10 gyerek játszhatott tovább. Ezzel a párosító játékkal elértük azt, hogy a gyerekek most már nem elkülönülve (külön német, külön magyar csoportokban) és nem is csak a levelezés során megismert partnerhez kötődtek.

Minden csoporthoz egy-egy tanár csatlakozott. A további feladatok megoldásához már intenzív kommunikációra volt szükség a csoporton belül.

Rajzos feladatként azt kapták, hogy készítsenek egy emblémát, ami kifejezi a csoport nevét, témáját. Ezt követően pedig a témának megfelelő szituációt kellett kitalálniuk és eljátszani. A játékból a csoport minden tagjának szerepe volt. Ekkor már teljes együttműködés alakult ki a csoportok tagjai között. Mindez természetesen német nyelven. A közös feladat, a játék feloldotta az idegenkedést, feloldotta mindkét oldalon a gátlásokat. Megfelelő kellékeket is készítettünk. Minden csoport bemutatta az általa kitalált szituációt sok ötletességgel, humorral, improvizációval.

A kis „produkciók” tartalmi leírását mellőzőm, hiszen ezek varázsa az egyszerűségükben, ismételhetetlenségükben rejlik. A legsikeresebbek azok a jelenetek voltak, amelyekben a gyerekek a saját életüket hozhatták (család, iskola) és a legkevésbé ötletes a vendéglői jelenet volt. A produkciókat a témának megfelelően jutalmaztuk úgy, hogy minden résztvevő kapott egy emlékeztető kis apróságot (pl. papírszalvétát, gyertyát stb.).

Ezután a bevezető játék után már nem jelentett gondot az est további hangulata, már teljes oldottságban, jókedvűen töltötték el együtt az időt, táncolva, beszélgetéssel.

Az ismerkedési estet követő napokban még sok színes, hasznos programot szerveztünk, ami élményt jelentett mind a vendég, mind a vendéglátó gyerekek számára.

Az együtt eltöltött időt igyekeztünk úgy programozni, hogy tanulóink minél többet profitálhassanak a német gyerekekkel való természetes kapcsolat lehetőségéből (pl. falu bemutatása kis csoportokban, tanórai és tanórán kívüli programok, kirándulás, versenyek). Úgy vélem, hogy ezek pedagógiai sikeréhez jó alapot adott az ismerkedés pedagógiai szempontú szervezése.

DR. VARGÁNÉ STEFFLER ÁGNES
Budapest

Szótárhasználat új szereppel az orosz fakultáción

Az orosz fakultációs órákon a nyelvi tájékozottság elmélyítése a feladat, így a tanár lehetőségei is nagyobbak. Bátran élhet olyan módszerekkel, amelyekre a tanórán a tananyag mennyisége, illetve az osztály összetétele miatt nem kerülhet sor.

Nem a motiváció jelentőségéről szeretnék most beszélni, hanem egy érdeklődést felkeltő fakultációs óramozzanatot szeretnék ajánlani nyelvtanár kollégáimnak. Az óra rendhagyó abból a szempontból, hogy nemcsak az orosz nyelv tanítása lenne a célja, hanem e nyelv összehasonlítása valamelyik, az oroszhoz közelálló szláv nyelvvel.

Helyes irányítással elérhetjük, hogy a tanulók még nagyobb érdeklődéssel tanulmányozzák az orosz nyelvet, sőt kedvet kapjanak más szláv nyelv megtanulására is.

Az óra legfontosabb kiindulópontja természetesen az, hogy a tanulók sok orosz szót ismerjenek. Ezért ajánlanám ezt az órát inkább nyolcadikos orosz fakultáción, orosz tagozatos osztályban, vagy akár a gimnáziumi tanítás során.

Most nem nyelvtani szempontból szeretnék összehasonlítást tenni az orosz vagy más szláv nyelvek között. Az összehasonlítást jelen esetben csak a lexikára szűkítem. Az óra kiindulópontja a szógyűjtés, amely más feladatokból ismert a tanulók

számára. (Pl. öltözködéssel, szabad idővel, közlekedéssel, étkezéssel, városok nevezetességeivel stb. kapcsolatos lexika). Ezt a feladatot kívánom bővíteni, s egyben érdeklődést felkeltővé fokozni. Az óra elején a tanulók kézbe kapnak egy bolgár—magyar vagy szerb—magyar útszótárt. Pár percet kapnak a szótár lapozgatására, majd meghatározott időn belül (pl. 20 perc) a következő feladatot kell megoldaniuk: Gyűjtsünk az oroszul

1. azonos alakú, azonos jelentésű,
2. hasonló alakú, jelentésükben azonos,
3. azonos alakú, de eltérő jelentésű,
4. kifejezetten pl. bolgár szavakat.

A megoldásra egy variáció:

1. azonos alakú, azonos jelentésű szavak pl.:

жертва	áldozat
случай	eset
гражданин	állampolgár
англичанин	angol ember
наводнение	árvíz
август	augusztus
автокарта	autóatlasz
компот	kompót
шоколад	csokoládé
лоэунг	jelszó
полуостров	félsziget
баня	fürdő
средство	ember
лекарство	gyógyszer
победа	győzelem
институт	intézmény
урок	óra
печка	kályha
халат	köpeny

2. orosz

начальник	началник	vezető
медицинская сестра	медицинска сестра	nővér
скорость	оковост	sebesség
автомобиль	автомобил	autó
экскурсия	екскурэия	kirándulás
театр	театър	színház
рассказ	разказ	elbeszélés
место	място	hely
хлеб	хляб	kenyér

- 3.

неделя	(orosz — hét)
	(bolgár — vasárnap)
самовар с газ	gázbojler
	o. samovár
	b. bojler

газова бутилка	a. üveg b. palack
проспект	a. sugárút b. ismertető

4. Bolgár szavak:

oroszul

източан	keleti	ВОСТОЧНЫЙ
крак	láb	нога
бавно	lassan	медленно
хрэма	nátha	насморк
виднага	rögtön	сейчас
чанта	táska	сумба

Fontos, hogy e részfeladatnál a tanár részletesen kitérjen az azonos alakú, azonos jelentésű szavak mennyiségére, s a legjobb eredményt elérő tanulónál ezt értékelje is.

A szavak alakjából az adott nyelv hangrendszerére vonatkozó következtetéseket a tanulók vonják le, kisebb tanári irányítással.

pl. orosz:	bolgár:	
сокращение	съкращение	(rövidítés)
начальник	началник	(főnök)

Majd elemezzük részletesen az alakjában azonos, de jelentésükben eltérő szavakat, majd a tipikusan bolgár szavak magyar jelentése mellé írjuk le ezeket oroszul.

Legnagyobb számban az azonos alakú, azonos jelentésű szavak találása várható, s ez a legfőbb bizonyítéka a nyelvrokonságnak. Fontos, hogy ezt a következtetést ne a tanár, hanem a tanulók vonják le!

Az órarészletnél mondhatunk példákat arra, hogy hány országban értethetjük meg magunkat orosz nyelven, majd a tanulóknak önmaguktól kell levonni azt a következtetést, hogy miért vannak a különböző szláv népek potenciális előnyben az orosz nyelvet tanulók sorában.

Ha ez a szótárhasználat megnyerte a tanulók tetszését, egy másik fakultációs órán folytathatjuk ezt egy másik szláv nyelvvel. Mindehhez azonban szükség van a nyelvtanár alapos tájékozottságára. De bizonyos vagyok benne, hogy ez a felkészülési többlet kamatozni fog a tanítás-tanulás további menetében, hiszen tanulóink szívesen utaznak gondolatban vagy valóságban nemcsak a Szovjetunióba, hanem Bulgáriába, a Fekete-tenger partjára vagy Jugoszláviába, a csodálatos szépségű Adriai-tengerhez.

A számos lexikonpélda pedig bizonyítja, hogy a Szovjetunió kívül ezekben az országokban is problémamentesen boldogulhatnak az általuk tanulmányozott orosz nyelven.

A tantárgyi koncentráció néhány lehetősége a rajz- és a magyarórákon

I. A rajz tantárgy sokrétű feladatainak eredményes megoldása érdekében önmagunkban is ki kell fejleszteni azokat a képességeket, melyekkel értően irányíthatjuk a nevelő-oktató munkánkat. Személyiségünkkel fel kell készülni az esztétikai és érzelmi örömeket, ismereteket nyújtó foglalkozásokra. Vasarely szerint: „A művészet mindenki számára elérhetővé kell tenni”. Ezért mi, alsó tagozatos nevelők sokat és többféle módon tehetünk.

Egyik a természetes koordinációs lehetőségek kihasználása, a tantervi koncentráció konkrét megvalósítása. Egy-egy tantárgy hatékonysága úgy érvényesül igazán, ha megfelelő kapcsolatot teremt a többi tárggyal. Szem előtt kell tartanunk más tantárgyak ismeretanyagát, felhasználni ezt a rajzi feladatsorok megtervezésében, a vizuális problémák megoldásánál.

Igy segíthetjük a tantervi követelmények elsajátítását, és ezáltal gazdagítjuk az esztétikai nevelés tartalmát, szolgáljuk a látáskultúra sokoldalú fejlesztését.

Amikor a tanítási órákon a valóságnak más-más szempont szerinti megismerése történik, akkor válik valóra a komplexitás.

II. A tantárgyi koncentráció lehetősége minden tantárgyban benne rejlik. Az első helyen mégis úgy érzem, az anyanyelv áll.

1. Elsősorban fontos a *könyvek*, olvasókönyvek képanyagának segítségül hívása rajzi feladatokhoz.

Az 1—2. osztályos tankönyvillusztráció olyan, hogy forma- és színvilága szinte vonzza a gyermek tekintetét, elindítja képzeletét, fantáziáját. Felismeri, illetve egyre jobban tudatosul benne, hogy gondolatait, érzésvilágát nemcsak szóban, írásban, de rajzzal is közölheti. A rajz nemzetközi nyelv is, de ennek is meg kell tanulni betűit, jeleit, hogy érteni, használni tudja.

A gyermek számára igazán jó, érdekes és vonzó az a könyv, amelyben szép rajzokat, képeket talál. Rajzórán a képek kerülnek előtérbe (tér, forma, szín). Megismerik a tanulók a rajzokat, illusztrációkat készítőik nevét is (pl.: Sóti Klári, Kiss István, Reich Károly, Würtz Ádám stb.).

Ügyeljünk arra, hogy mindig kéznél legyen a szép könyv, a szép illusztráció (akár szépirodalmi, ismeretterjesztő vagy művészeti jellegű).

Könyves-környezetet teremtsünk!

Szívesen gyűjtenek újságokból, folyóiratokból képeket, fotókat... stb. a tanulók. Ezekből csoportosan vagy egyénileg szép, művészi jellegű értékes albumok, könyvek készíthetők (festészet, szobrászat, népművészet, építészet stb.).

Szakköri munka keretében a könyvkötést is megismertethetjük. (Jól kapcsolódik ide pl. 3. oszt. A könyv útja hazánkban, Mátyás király könyvesházában c. olvasmány.)

Ügyes könyvismeretét-könyvajánlást tudnak tartani ezekből a könyvekből tanulóink.

2. A kapcsolatteremtés másik formája, hogy a *szemléltető anyagot, képet*, melyet egy-egy vizuális probléma megoldásához használunk fel, úgy válasszuk meg, hogy az anyanyelvi órán tanult ismeretekhez kapcsolódjon, elmélyítse azt.

Pl.: 3. oszt. Szabó Pál: Nyári Viktor c. olvasmányát idézi *Lotz Károly Zivatar a pusztán* c. alkotása.

(sötét felhők — fehér gólya szerepe)
 Petőfi Sándor: Fekete kenyér
 Kovács Margit: Kenyérszegő kerámia
 Jókai Mór nyomán: Buda visszavívása
 Benczúr Gyula: Budavár visszavétele
 Konrád Lorenz: Az akvárium
 Paul Klee: Varázshalak
 Barátaink a madarak
 Borsos Miklós: Repülő madár (márvány)
 Gádor István: Madár (porcelán)
 Honfoglalás
 Munkácsy Mihály: Honfoglalás c. festménye
 Holdfogyatkozás
 Székely Bertalan: Egri nők
 Hunyadi János harcai a törökkel
 Pátzay Pál: Hunyadi-émlékmű (Pécs)
 Egy régi-régi nyár
 Deák Ébner Lajos: Hazatérő aratók
 Munka
 Radnay Gyula: Szekerek
 A szélmalomharc
 Edvi Illés Aladár: Szélmalmok
 A vízimalom
 Brodszky Sándor: Vízimalom
 Dózsa György vitézsége
 Kiss István: Dózsa (bronz)
 Somogyi József: Dózsa (Cegléd) stb.

Természetesen rajtunk múlik, mit, mikor, mire, hogyan használunk fel a tanítási órák során.

3. Népmesékhez, versekhez, történetekhez *illusztráció készítése*.

Az ismert mese, történet elindítja a tanuló képi gondolkodását, fejleszti beszéd-készségét. Illusztráció készítése közben beleéli magát az eseménybe.

A vers silusképeivel, hanghatásaival érzékletesen szolgálja a belső látás fejlesztését.

Pl.: 1. oszt. Ki a veszedelmesebb? Népmese (színek). Lila fecske — Nemes Nagy Ágnes. Kutyabál — Weöres Sándor.

2. oszt. Béke — Benjámin László. A kiskakas gyémánt félkrajcárja című mese illusztrált képeit összerakva szemet gyönyörködtető leprellő készíthető.

Jó képanyag hozzá: Bernáth Aurél: Vidéken, Csók István: Züzü a kakassal c. festménye.

4. Bábfigurák, jelmezek, diszletek, kellékek készítése egy-egy történethez, meséhez stb.

Pl.: 2. oszt. A kiskakas gyémánt félkrajcárja. (Tulajdonságok kiemelése, formaegység, pl.: török császár — kövér; szín — irigy — sárگا.)

3. oszt. Fazekas Mihály: Lúdas Matyi.

A gyerekek beleélik magukat a szerepekbe, így fény derül egyéniségük egy-egy oldalára, ezzel hasznos segítséget nyújtanak személyiségük alaposabb megismeréséhez.

5. Az olvasásóra ismeretanyagából merítve, emberalakok, állatfigurák *mintázása*, edények *formálása*, agyagból, gyurmából.

Pl.: 3. oszt. Hogyan lett a homok és az anyag? c. olvasmány. (anyagismeret).

Mintázd meg Döbrögit és a nagymamát! Állíts emlékművet Mátyás királynak! stb. Mondd, szeretet az állatokat c. vers. (Állatfigurák mintázása.)

Mintázás közben a tanuló a karakter kifejezésére törekszik, keresi az anyag felületének kifejezéséhez a megfelelő módot.

6. a) Szólások, közmondások keresése színekre.

Pl.: Ritka, mint a fehér holló.

Olyan piros lett, mint a pipacs.

Jobb itthon a fekete, mint máshol a fehér.

— *Találós kérdések:*

Fekete pohárból iszik egy holt madár, fekete a nyoma, ha fehér mezőn jár. (lúdtoll)

— *Mesék, versek*

Hervay Gizella: Piros mese (vörös)

Tadeusz Rozevich: Borostyánmadár (sárga)

Lázár Ervin: Virágszemű (kék)

Nemes Nagy Ágnes: Lila fecske

b) *Képek, műalkotások gyűjtése, rendezése egy-egy feladatkörhöz.*

Pl.: 2. osztályban *ősz hangulati képek:*

Ferenczi Károly: Október

Kernstock Károly: Szilvaszedők

Paál László: Fontainebleau-i erdő

3. osztályban *munkával kapcsolatban életképek:*

Thorma János: Borsót fejtő parasztember

Fényes Adolf: Babfejtők

Munkácsy Mihály: Rőzsehordó nő, Köpülő asszony

Ferenczy Noémi: Rőzsehordó nő (gobelin)

7. *A meglévő szókincs használat, bővítése, árnyalása műelemzések során.*

Pl.: 3. oszt. „A városi levegő szabaddá lesz” c. olvasmányból kiindulva az építészeiről beszélgetve (városiak, palota, vendégfogadó, díszes rózsablatok, modern homlokzat stb.).

8. *Népművészeti alkotások összekapcsolása népszokásokkal.*

Pl. 3. osztály: Lucázás; regölés; régi használati tárgyak gyűjtése. Képanyag: Korniss Dezső: Kántálók. Masacció: A háromkirályok imádása.

9. Frissen szerzett élmények alapján *képalkítások*, felhasználva az irodalmi ismereteket.

Pl.: 1. oszt. Májusi léggömbök; Május elsején. Képanyag: Szinyei Merse Pál: Majális; Ferenczy Károly: Majális.

III. A koncentráció lehetősége magyarórákon is adott, csak élni kell vele, például a következőképpen:

1. *Szógyűjtések, csoportosítások festmények, képek alapján.*

Pl.: cselekvést kifejező igék; főnevek, melléknevek gyűjtése. Id. Pieter Brueghel Téli; Gyermekjátékok c. alkotásáról.

2. *Olvasmányok vázlatpontjainak megfogalmazása rajzzal; képregény készítése.*

Pl.: 1. oszt. Erdőben jártunk. (Rajzold le a következő jelenetet!)

3. *Történet, fogalmazás összeállítása gyermekrajzokból.*

Pl.: 3. oszt.: Kirándultunk.

4. *Festményeknek, rajzoknak címet adni (lényeglátás). A képek is mindig a címről szólnak, mint a fogalmazások.*

5. *Képekhez versek, mesék keresése.*

Pl.: Picasso Békegalamb c. alkotása; Benjámin László Béke c. verse.

6. *Meséből egy-egy mozzanat lerajzolása, vagyis illusztráció készítése.*

7. *Egy-egy olvasmány, vers feldolgozásához művészeti alkotást bemutatni.*

Pl.: 3. osztály: Vásározók, vásárba hívogató olvasmányhoz, vershez.

Képanyag: Barabás Miklós: Vásárra induló román család; Perlmutter Izsák: Vásár Besztercebányán; Deák Ébner Lajos: Baromfivásár; Aba Novák Vilmos: Székely vásár.

4. osztály: A kukorica eredete c. olvasmányhoz.

Képanyag: Munkácsy Mihály: Kukoricás; Koszta József: Kukoricatörők; Hollósy Simon: Tengerihántás.

Házi feladatként is adható, hogy gyűjtsenek művészi alkotásokat olvasmányokhoz, versekhez.

8. *Legyen mesefüzetük, rajzokkal, képekkel.*

Pl.: szereplők, színek — Döbrögi mérges — vörös.

IV. A tantárgyi koncentráció lehetőségének néhány módjáról szoltam. Arról, ahol az anyanyelvi ismeretekre építve oldottuk meg a vizuális problémákat, és arról, hogyan lehet a rajzi ismereteket felhasználni magyarórákon.

A tanulók tudását mélyítjük ezáltal, és az adott ismeretek alkalmazási területét bővítjük. Így a gyermekek forma- és színvilágát, a szép iránti természetes vágyát fejlesztjük tovább. Gazdagodik anyanyelvi műveltségük, esztétikai kulturáltságuk is. Az összefüggések megláttatásával pedig az irodalmi és művészi élmény mélyül el, illetve erősödik fel.

TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ
Budapest

Szöveges matematikai feladatok az alsó tagozaton

A valóság és a matematikai modellek, fogalmak, összefüggések közötti kapcsolat biztosításának nélkülözhetetlen eszköze a szöveges feladatok megoldása. A mindennapi élet problémáinak a matematika nyelvére való lefordítása, a megfelelő matematikai modell megkeresésére a szűken értelmezett realizmuson túlmenően (különösen az alapfokú matematikatanításban) nagyon fontos nevelési lehetőség is.

A szöveges feladatok a matematika valamennyi (tantervi) témakörénél két fontos didaktikai funkciót töltenek be. Egyrészt a probléma felvetése, értelmezése szöveges megfogalmazást igényel, másrészt a kialakult (vagy kialakulóban lévő) ismereteket célszerű szöveges feladatokban alkalmazni, gyakorolni. Szöveges feladatok rendszeres megoldása a gyerekek fejlődése szempontjából sokkal fontosabb, mint például a számolási eljárások mechanikus gyakorlással történő készségszintre hozása, bár ez utóbbi eredménye pillanatnyilag nyilván látványosabb. Mindezekon túlmenően még azt is meg kell jegyeznünk, hogy a nem műveletre vezető szöveges feladatok éppoly fontosak a gyerekek gondolkodásának fejlődésében, mint a számolási műveletekkel kapcsolatos szöveges feladatok.

Első osztályban a műveletekkel kapcsolatos „történetek” eljátszása, kirakása, átfogalmazása (saját szavaikkal), lerajzolása az előkészítés szintje. A műveletek értelmezésének egyik lényeges módja a szöveges feladatként való értelmezés. Ennek előkészítése a tárgyakról, képekről mondott „történetekkel” történik (a gyerekek mondják a történetet). Első osztályban a műveletre vezető szöveges feladatok esetén sem első-

leges szempont a probléma művelettel való lejegyzése. Ekkor még a lejegyzés nem tölti be a megoldás modelljének, de még a megoldás eszközüének a szerepét sem. A gyerekek többsége előbb és könnyebben oldja meg a problémát „fejben”, természetesen a manuális tevékenység vagy a képi ábrázolás mankójára támaszkodva.

Második osztályban kell elkezdenni a szövegben szereplő adatok áttekinthető, írásban történő rögzítésének, rendezésének, a megoldás írásbeli lejegyzésének szokását kialakítani. Ebben az osztályban a szöveges feladatok megoldásának szakaszait első-sorban műveletekkel, nyitott mondatokkal leírható, megoldható feladatokon gyakoroltatjuk. Természetesen ez nem zárja ki (sőt szükséges is), hogy olyan problémákkal is találkozzanak a gyerekek, amelyeket relációk (kapcsolatok) például nyilakkal való ügyes ábrázolása, vagy halmazábra tesz áttekinthetővé, vagy amelyek adatainak (adat-párjainak) táblázatba rendezése tesz világossá, illetve amelyek adatai számsorozatot alkotnak, és ennek felismerése vezet a megoldáshoz.

Szöveges feladatok megoldása során tanítványainkat rá kell szoktatnunk arra, hogy előbb értsék meg a szöveget, és csak azt követően kezdjenek el számolni. Kívánjuk meg a várható eredmény becslését is. Szöveges feladatok ellenőrzését egyrészt a becslőt és a számított érték összehasonlításával, másrészt az eredeti szövegbe történő behelyettesítéssel is célszerű elvégeztetni. Amikor olyan megoldási terv készül, hogy nyitott mondatból íratjuk fel a problémát, akkor ügyelni kell arra, hogy ne a nyitott mondatba, hanem a szövegbe történjen a visszahelyettesítés. Ugyanis, a rosszul felírt nyitott mondatot kielégítő számított eredmény a szöveges feladatoknak nagyon ritkán (az adatok véletlen egybeesése esetén) lehet csak megoldása. De még ez esetben sem tekinthető megoldottnak a feladat. Ha valaki egy feladat megoldása során kétszer követ el hibát, de ezek éppen közömbösítik egymást (így a kapott eredmény egyezik a helyes eredménnyel), akkor természetes, hogy a feladat megoldása sem fogadható el. Sőt, szigorúbban bírálendő el, annál a „megoldásnál”, amelyben csak egy hiba van, így nem egyenlítődik ki a tévedés, nem egyezik az eredmény.

A szöveges feladat megértésének egyik kritériuma a feladat átfogalmazása. Már második osztályban előfordulhatnak a fordított szövegezésű néven közismert feladat-típusok. Ugyanis, a gyerekek számára nyilván azok a legkönnyebbek, amelyek tartalmazzák a műveleti utasítást („kapott még”, „többen vannak”, „megevett belőle”, „eltört” stb.), de formálissá válik a problémamegoldás, ha rendszeresen csak ilyen feladatokkal találkozunk. Olyan típusú átfogalmazások már egy másodikos gyerektől is elvárhatók, hogy ha a középső könyvespolcon hárommal több könyv van, mint a felső polcon, akkor a felső polcon hárommal kevesebb könyv van, mint a középsőn.

Amikor műveletre vezető szöveges feladatot tűzünk ki, akkor célszerű az adott osztály számkörének megfelelő nagyságú számokat tartalmazó problémát választanunk. Például, harmadik osztályban az ezres számkörből, negyedik osztályban tízezres számkörből.

A „nyitott mondatok” anyagaként tanult-tanulandó módszereket két csoportba oszthatjuk. Egyrészt adott problémából (szöveges feladat adatainak, az adatok összefüggéseinek értelmezésével) a nyitott mondat felírása, azaz a problémának a matematika nyelvére való fordítása. Másrészt a nyitott mondat megoldása.

A nyitott mondatok megoldásainak megkeresésére egyelőre a próbálgatás, a közelítés az alapvető módszerünk. Ezért, amikor a nyitott mondat megoldása a célunk, az adatokat úgy indokolt megválasztanunk, hogy ne lépjünk ki a százas számkörből. Amikor összefüggéseket akarunk felfedeztetni, megoldási algoritmusokat akarunk gyakoroltatni, akkor indokolatlan a gyerekek figyelmét nagy számokkal végzendő műveletekkel elterelni, megosztani. Amikor a szöveges feladatokat az írásbeli műveletek gyakorlati alkalmazásaként oldjuk meg, akkor természetesen az évfolyamon feldolgo-

zandó számkörben célszerű, az adatokat megadnunk. Nyilván ügyelünk arra, hogy valóságos (legalább nagyságrendben reális) adatokat használjunk.

A szöveges feladatok megoldásához megoldási terv készítése a probléma nyitott mondatba való felírása (a megfelelő matematikai modell keresése) gyakran végzendő tevékenység. Szükségesnek tartjuk tudatosítani, hogy sok különböző probléma vezethet ugyanahhoz a nyitott mondatához (egyenlőséghez, egyenlőtlenséghez), illetve ugyanaz a probléma különböző nyitott mondatokkal is leírható (a változó, a változók megválasztásától függően.) Készíthetünk számpéldához, nyitott mondatához különböző szöveges feladatot, és viszont. Például különböző szöveges feladatok, amelyek ugyanazzal a nyitott mondatdal (egyenlőséggel) leírhatók:

a) Gondoltam egy számot, kivontam belőle 4-et, a különbséget elosztottam 2-vel, 7-et kaptam. Melyik számra gondoltam?

b) A Tigris ősrs vándortáborban volt. Első nap 4 km-t, második nap a megmaradt út felét, harmadik nap 7 km-t tettek meg. Hány kilométeres utat tett meg az ősrs három nap alatt?

c) 4 tanuló hiányzik az osztályból. Orvosi vizsgálatra vitték a jelenlevő tanulók felét, 7 gyereket. Mennyi az osztály létszáma?

$$(\square - 4) : 2 = 7.$$

Alkalmanként készíttessünk szöveget műveletekhez is. A kritikai érzék fejlesztése megkívánja, hogy ilyenkor tanítványaink a szöveget közösen értékeljék, bírálják, közösen döntsék el azok reális voltát, a mindennapi életben való előfordulásának gyakoriságát.

Például: $56:2 = \square$

- Két egymás melletti helyre érvényes mozijegy 56 Ft-ba kerül (így biztosan egyenlő az ára a két jegynek). Mennyibe kerül egy jegy?
- Hány lap van egy 56 oldalas könyvben?
- Egy téglalap alakú kert kétszer olyan hosszú, mint amilyen széles. Milyen széles a kert, ha 56 méter hosszú?

A tanulók személyiségfejlesztésének jó eszköze, ha nemcsak készen megfogalmazott kérdésekre várjuk a választ, hanem (a szöveges feladatok megoldását tágan értelmezve) a tanulókkal is fogalmaztatunk meg problémákat, feladatokat, a tanulók is tesznek fel kérdéseket. Feladatot készíteni nem könnyű. Adatokat kell megadnunk, amelyek felhasználhatók a probléma megoldásához. Az a helyes, ha ezek az adatok a gyerekek ismeretköréhez, érdeklődéséhez igazodnak, valóságos adatok.

Ügyelnünk kell arra, hogy a nyitott mondatokban a változó keretjellege megmaradjon. Tudatosuljon, hogy a keretbe az alaphalmaz elemeinek bármelyikét beírhatjuk, és ezek egy része (vagy egy sem, esetleg az összes) igazzá teszi, másik része pedig nem. A nyitott mondat megoldása (az alkalmazott módszertől függetlenül) azt jelenti, hogy az alaphalmaz elemei közül megkeressük azokat (valamennyit), amelyek a nyitott mondatot igazzá teszik. Végleges alaphalmazt tekintve, negyedikben az összes megoldást meg kell találniuk tanítványainknak. A nyitott mondatok igazsághalmaza nyilván függ az alaphalmaztól, amire lehetőleg minél gyakrabban fel kell hívni a gyerekek figyelmét. Szöveges feladatot (kicsi vagy kerek számokat tartalmazókat különösen) úgy is meg lehet oldani, hogy az adatok közötti kapcsolat megértése után megbeszéljük a választ, majd ellenőrzésül beillesztjük tippelt eredményünket az adatok közé. Szükség esetén többször próbálkozva, az esetleges pontosítások, közelítések ismételt alkalmazásával kapjuk a helyes eredményt. Ennek az eljárásnak is van létjogosultsága, mert a próbálkozásokkal újra és újra át kell gondolni az adatok kapcsolatát, így egyre jobban érthetővé válik a probléma.

A mindennapi életben előforduló táblázatok használatához is kapcsolhatjuk a szöveges feladatokat, így a használt adatok is pontosak lesznek.

A nyitott mondatok eszközszerépét csak úgy tudjuk hatékonyan kihasználni, ha valóságtartalmaikat mindig szem előtt tartjuk. Valóságos helyzetek, konkrét problémák (szöveges), feladatok matematikai modelljeiként célszerű a kapcsolatok, az összefüggések leírására használni a nyitott mondatokat. Egyenlőségeket, egyenlőtlenségeket vegyesen oldassunk meg, mert csak így kerülhetjük el, hogy tanítványaink a változót (az ismeretlent) úgy értelmezzék, mint azt „a számot”, amelyre az állítás igaz (pl. az egyenlőség teljesül). Az egyenlőségeknek (éppúgy, mint más típusú nyitott mondatoknak) is lehet több, egymástól különböző megoldása. Amikor valamilyen matematikai problémát oldunk meg, akkor az a helyes szemlélet, hogy nem egy megoldást keresünk, hanem az összes lehetséges megoldást (fenntartva azt a lehetőséget, hogy esetleg egyetlen megoldás sem létezik, viszont ilyenkor ennek a ténynek a megállapítása a feladat „megoldása”).

Harmadik, negyedik osztályban a megoldandó szöveges feladatok között most már olyanok is előfordulnak, amelyekről nem mondható el, hogy szinte meg is fogalmazzák az elvégzendő műveletet, műveleteket. Ilyen nehezebb feladatok megoldásánál hasznos segítség, ha az adatok rendezéséhez, az adatok közötti összefüggések felismeréséhez táblázatot készítünk, készítettünk. Néhány táblázatot biztosan készen kell megmutatnunk. Például írásvetítővel. Ilyenkor jól kihasználható motíváló tényező, ha az azonosított vagy kiszámított adatot „szerzője” maga írhatja fel a fóliára. Kétrétegű fóliát alkalmazva, eredeti táblázatunk ismételt használatra megfelelő állapotban marad. Például egy feladat (és a megoldás segítéséhez készíthető táblázat):

Erika színes ceruzákat vásárolt 48 Ft-ért. Attila 76 Ft-ért. Mennyit fizetett Marika, ha kétszer annyit fizetett, mint Attila és Erika együtt a ceruzákért? 500 Ft-ból mennyit kapott vissza?

Erika fizetett:		
Attila fizetett:		
Erika és Attila együtt fizetett:		
Marika	fizetett:	
	visszakapott:	

Természetesen a táblázatok használatakor ügyelnünk kell arra, hogy a táblázat tényleg a gondolkodás segítését szolgálja. Ne váljon öncélú tevékenységgé a táblázat készítése. Nincs értelme annyira precíz, illetve bonyolult táblázatokat készíteni, amelyek elkészítésének gondja esetleg még az eredeti feladat megoldásához szükséges munka mennyiségével is vetekszik. Ugyanannak a feladatnak az adatait különböző táblázatokban rendezhetjük. Ugyanaz a táblázat készülhet részletesebb és rövidebb címkézéssel is.

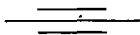
Vagy például:

A MÉH-telepen három egymás utáni napon 1685 kg, 1464 kg és 1247 kg hulladék papírt vettek át. Elszállítottak belőle 1875 kg-ot. Hány kg hulladék papír maradt a telepen, ha eredetileg üres volt a raktár?

Ennek a feladatnak a megoldásához tervezett táblázat adatainak sorrendje annyira sugallja a megoldás menetét, hogy már megoldási tervnek is tekinthető. Az adatokat a táblázatba beírva, ott a számítások is elvégezhetők. Annak eldöntése, hogy

Átvettek	első nap	
	második nap	
	harmadik nap	
	összesen	
Elszállítottak		
Maradt		

egy-egy feladat megoldásához milyen mértékű segítség indokolt, helyi, egyedi probléma. Mi csupán a tárgylagosság miatt említjük meg (hiszen az írásvetítő — hasonlóan a többi oktatástechnikai segédeszközhöz — nem csodaszer), hogy előfordulhatnak olyan pedagógiai szituációk is, amikor az írásvetítő használata több tanuló személyiségének fejlődését hátráltatja, mint ahány tanulónak a szó igaz értelmében hasznára van. Ugyanis, önálló problémamegoldó-gondolkodásra csak úgy nevelhetünk, ha elegendő alkalmat biztosítunk a tanulóknak önálló gondolkodásra, problémafejtésre.



AGG PÉTERNÉ—TÓTHNÉ VIRÁGH ANIKÓ
Szombathely

Tanmenetjavaslat a 7. osztályos technika tanításához

„A” VÁLTOZAT

Az 1988—89-es tanévtől iskolánk áttért az egyhetes órarendre. Ebből következett, hogy a technika tantárgy óraszámai megváltoztak. Ötödik-hatodik osztályban megnőtt (heti 2 óra), hetedik osztályban pedig lecsökkent 55 óráról 37 órára (heti 1 óra).

A változást csak tananyag-átcsoportosítással tudtuk megoldani. Bizonyos témaköröket 6. osztályban tanítunk:

Térhatárolók, burkolatok
Biztonsági szerkezetek
Vázak, állványok
Tengelyek és csapágyazásuk
Metszeti ábrázolás

A *tanmenetet* úgy készítettük el, hogy nemcsak témákra, hanem órákra is bontottuk. Külön órákat szántunk a számonkérésre, esetleg műszaki rajz elkészítésére.

TANMENETJAVASLAT: 7. OSZTÁLY

Jelölések: Téma: T, Tevékenység: M, Transzparens: ITR, Ismeretek: I, Szakirodalom: Sz, Megjegyzés: J.

1. T: Általános balesetvédelmi oktatás.
I: Szervezési feladatok.

2. T: Műszaki rajz.
 I: Vetületi ábrázolás ismételése.
 M: Önálló rajzfeladat: nyers vagy fényes alátét rajza félnézet-félmetszetben.
 Sz: Kovács László: Műszakiak zsebkönyve 332—333. old.
 J: A tanulóknak kezükbe adjuk az alátétet, erről készítsék a rajzot. Fontos a rajzi megismerőképesség fejlesztése: a megfigyelőképesség, képszerű gondolkodás képességének kialakítása a rajzfeladatoknál. Éppen ezért kerüljük a másoltatást!
3. T: Amit a gépekről már megtanultunk.
 I: Egyszerű gépek. Történeti áttekintés.
 — emelő—csiga—furdancs
 Összetett gépek.
 Energiatovábbítás.
 M: Gépek, modellek szerkezeti részeinek vizsgálata.
 ITR: 7/10, 6/20, 21, 22. 5/32.
 (osztály/transzparens szám)
 DIA: 7/3.
 Sz: Szalai László: Fizika.
 Lexikon (a gép fogalma).
 Koncentráció: (fizika) egyszerű gépek.
4. T: A gépek anyaga az acél.
 I: Acélgéártás. Az acél tulajdonságai. Az öntöttvas tulajdonságai. Ötvözés.
 M: Anyagvizsgálat.
 Sz: Oláh Imre—Csizmazia József: Anyagismeret-technológia III.
 ITR: 7/1, 2.
 Koncentráció: (kémia) acélgéártás.
5. T: Acélok felosztása.
 I: Szabványosítás szükségessége. Félgyártmányok: hengerelt áru; féltermék.
 M: Szabványkönyv használata.
 Táblakép: Hengerlés, Vasérettől az öntecsig.
 Sz: Technika folyóirat (1987).
6. T: Metszeti ábrázolás.
 M: Tervezzünk munkadarabot! Lehetőleg olyat, amin a forgácsolás, forrasztás, korrózióvédelem egyaránt gyakorolható.
 ITR: 7/4. Metszeti ábrázolás ismétléséhez.
7. T: Mérés tolómérővel.
 I: Tolómérő részei. Mire használjuk?
 M: Munkadarab elkezdése. Forgácsolandó rész mérése tolómérővel.
 ITR: 7/6, 7.
8. Alakítás forgácsolással.
 I: Forgácsolás általános jellemzése. Forgácsolási eljárások. Forgácsolószerszámok.
 Fűrész részei. Fűrészelés technikája.
 M: Darabolás fémfűrészszel.
 Sz: Adam Sladowy: Szeretek barkácsolni.
9. T: Menetfűrés.
 I: Milyen célból alkalmazzuk?
 — új menet készítése,
 — sérült menet javítása.
 Kitöréses metszet.
 M: Munkadarabon menetes furat készítése. Ábrázolás kitöréses metszettel. (Csak furat, később egészítjük ki a menet jelképével.)

10. T: Menetmetszés. Jelképes ábrázolás.
 I: Kenés szerepe. Csavarmenet ábrázolása.
 M: Rajz kiegészítése. Csavarmenet készítése a munkadarabhoz.
 ITR: 7/3.
11. T: Ismétlés.
 I: acélgyártás, acélfajták rendszerezése, forgácsolás.
12. T: Kötési módok.
 I: Oldható és nem oldható kötések.
 Csavarkötések.
 Tengelykötések.
 Szegecskötések.
 Hegesztett kötések.
 Kötő gépelemek.
 M: Kerékpár kötéseinek vizsgálata.
 ITR: 7/11, 12, 13.
 Sz: Bándy Alajos: Géprajz, gépelemek I.
 Kötések ábrázolását tartalmazó szabvány.
13. T: Lágýforrasztás, balesetvédelem.
 I: Forrasztás eszközei és segédanyagai. Forrasztás munkafázisai.
 M: Munkadarabon a szükséges forrasztás elvégzése.
14. T: Számonkérő óra.
15. T: Hogyan védekezzünk az acél korróziója ellen?
 I: Korrózió fogalma és gazdasági jelentősége.
 Korrózió fajtái, sebességét befolyásoló tényezők.
 Védekezés módjai.
 M: Felületkezelés elvégzése a munkadarabon. Korróziós vizsg.
 Sz: Technikai kisenciklopédia.
 Tarcsay: Anyagismeret és technológia III.
 J: A vizsgálat eredményének megfigyelését 1 hét elteltével javasoljuk.
16. T: Rajzolási és rajzolvadási gyakorlat.
 I: Metszeti és jelképes ábrázolás.
 J: Gyűjtsenek a tanulók különböző gépekről, alkatrészekről műszaki rajzokat!
 Ezeket próbálják értelmezni!
17. T: Összefoglalás.
 I: Acélról tanultak rendszerezése.
18. T: Számonkérő óra.
19. T: Tengelykapcsolók mint energiatovábbító eszközök.
 I: Feladat:
 — nyomatékvitel,
 — kiegyenlítés,
 — dinamikus erőhatások csökkentése,
 — ki- és bekapcsolás lehetősége.
 Tengelykapcsolók csoportosítása.
 M: Modellek vizsgálata, osztályozása.
 Sz: Bándy Alajos: Géprajz, gépelemek I.
20. T: Néhány szerkezeti megoldás a fordulatszám módosítására.
 I: Hajtások (6. osztály)
 — erőzáras
 — alakzáras
 M: Lego-modellek készítése (Technik Lego 1030, 1032).

- J: Valamilyen ismert eszközt modellezzünk! Ha az iskola nem rendelkezik Technik Legóval, javasoljuk félkész modellek kiegészítését az idő rövidege miatt.
21. T: Hogyan lehet különböző mozgásokat létrehozni?
 I: Mozgások átalakítása
 — karos mechanizmus
 — forgattyús mechanizmus
 J: A modelleket otthon tervezzék meg! A 21. és 22. órán végzik a szerelést.
 M: Modellek készítése saját terv alapján.
 22. T: Mechanizmusok.
 I: — büttyös mechanizmus
 — fogas mechanizmus
23. T: Összefoglalás.
 ITR: 5/33, 6/20, 21, 22, 7/14, 15, 16, 17.
 DIA: 7/24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
24. T: Számonkérés.
25. T: Háztartástechnikai ismeretek.
 I: Konyhatechnikai gépek szerkezete, működése, karbantartása.
 Meghajtás szerinti, felhasználás szerinti, energiafelhasználás szerinti csoportosítás.
 M: Gyűjtsenek a tanulók prospektusokat, műszaki leírásokat háztartási gépekről! Ezeket beszéljük meg!
26. T: Fontosabb élelmiszer-tartósító technológiai eljárások.
 I: Élelmiszerek hőkezelési eljárása: főzés, gőzölés, párolás, sütés.
 Hűtés, fagyasztás. Konzerválás.
27. T: A konyha célszerű berendezése.
 I: — esztétikai követelmények
 — célszerűség
 — javíthatóság, karbantarthatóság
 Sz: Erney Gyula: Az ipari forma története.
28. T: Belsőégésű motorok.
 I: Kétütemű motor működése.
 Négyütemű Otto- és Diesel-motor működése.
 Energiafolyam: motor—erőátviteli berendezés—futómű.
 M: Motor alkatrészeinek vizsgálata.
 Sz: Dr. Lévai Zoltán: Gépjárművek szerkezettana.
 J: Az egy óra kevésnek tűnik erre az anyagrészre. Azért határoztuk meg mégis egy órában a feldolgozását, mert fizikából ismert az anyagrész (2 és 4 ütemű Otto-motor működése).
29. T: Üzemanyag-ellátás.
 I: Keverékképzés, befecskendezés.
 Az üzemanyag útja. Szűrő szerepe.
 ITR: 7/18, 19, 20, 21.
30. T: Motorok.
 I: Villamos berendezések. Kenés és hűtés szerepe.
 ITR: 7/22.
31. T: Összefoglalás.
 I: Háztartási gépek. Belsőégésű motorok.
32. T: Számonkérés.
- 33—34. Üzemlátogatás.
- 35—36—37. Év végi ismétlés.

Természetjárók a napköziben

A természetjárás komplex tevékenység. Szolgálja gyermeki szinten a kulturális, a sport-, a mozgás-, a játékgény kielégítését. Eszköze lehet valamennyi nevelési területnek, és segítheti az egész napos nevelés céljainak elérését.

A napközis gyerekek számára egyik jelentős élményforrás a természetjárás, hisz az átélés, a foglalkozás élvezete és az alkotó önkifejezés legtöbbször együtt van, mert a gyerekek egész lényükkel részt vesznek a tevékenységben.

Egy-egy csoport 15–20 tanulóból áll, de az állandó tagok hoznak magukkal újabb és újabb érdeklődőket, alkalmanként szülőket, testvéreket is. Rendszerint rajzos meghívókat is készítünk ezekhez a foglalkozásokhoz, másrészt jeles évfordulókhoz, eseményekhez kötjük ezeket a programokat. Az állandó tagság számára rendszeresítettük a különböző jelvénytulajdonos kirándulásokat. Túrákat kéthetenként péntek délután tartunk, esetenként szombaton, egész napos programmal.

Indulás előtti napokon játékos, elméleti foglalkozást szervezünk, amelyen a legfontosabb tudnivalókat beszéljük meg: az adott napon megtanulandó térképjeleket, megfigyelési szempontokat, az útirányt, a napirendet. Emléktúráknál, akadályversenyeknél a kulturális foglalkozásokhoz kapcsolódva rövid megemlékezést tartunk arról az eseményről, melyhez a természetjárás kötődik. Soha nem maradhat el a játék, a tűzrakás, amely mintegy betetőzése a szervezett élményeknek. A meghirdetett túrák elnevezése még vonzóbbá teszi azokat. Propagálásukra felhasználjuk a már említett meghívókat, plakátokat, a stúdiót.

Programunkat egész évre tervezzük.

Október

„Egészségünkért...”

Évadnyitó őszi túra.

„Itt van az ősz, itt van újra.”

Kirándulás Erdőpusztára, gyümölcskóstoló. A világtájak meghatározása.

November

„Féltett kincseink...”

Akadályverseny a napközis csoportokkal. Az iránytű.

„Együtt a család...”

Séta az irodalmi emlékhelyekhez. Térkép, térképjelek.

December

„Télapó zúzmarát fújdogál az ágon.”

Séta a Nagyerdőben.

„Háta mögött farkas, feje fölött holló...”

Barangolás, rablólús sütése a Vekeri-tónál. Mérések a térképen.

Január

„Üres most a halászkunyhó és a csöszbáz.”

Túra a Vekeri-tóhoz. Kocogóverseny az erdei tornapályán.

„Tavasz a télben...”

Látogatás a botanikus kertbe. Térképjelek.

Február

„Vadcsapáson”

Portyázás a vadőrrel a Monostori-erdő környékén. Hegyrajz, domborzat.

„Kötetlen kalandozások...”

Regölés kisdobosoknak. Tájékozódás a szabadban.

Március

„Nyitnikék...”

Ibolya- és hóvirágtúra a bánki erdőbe. Tájékozódás a térkép segítségével.

„Pírósló arccal és pírósló zászlókkal...”

Emléktúra az 1848—49-es hősök emlékére.

Április

„Tavaszi szél vizet áraszt...”

Szünidei túra az úttörővasút mellett. Tájékozódás térképvázlaton.

Május

„Ej, baj gyöngyvirág...”

Növénygyűjtő túra a fancsikai tavaknál, az alföld hóvirága.

„Madárka, madárka...”

Védett madaraink, látogatás a Nenyeli-parkban.

Június

„Bárányszőlő bodorító...”

Jelvénykiosztó évadzárás.

Fontosnak tartjuk, hogy ezeket a találkozókat a játékoság hassa át. A túrákon szerzett madártoll, érdekes nyomtató közet, ritka növény, bekerül a gyűjteménybe, a túra történetébe, fényképei a csoport krónikájába, s az így szerzett élmény még maradandóbbá lesz.

IRÁNYI KÁROLY

Tab

Iskolai irodalmi műsor március 15-re

Felállítás: A szavalókórus lépcsőn vagy emelvényen, amely zászlódíszben van, így a többi tanuló látja a szereplőket. A szavalókórus tagjai a lépcsőn kétoldalt egymás mögött állnak fel, így nem is takarják egymást. A táncos-énekes páros a szavalókórus mögött, az énekkar és az audioberendezések a szavalókórus mellett vannak elhelyezve. Az utóbbiak: pianínó és lemezzátszó. A szavalókórus és az énekkar tagjain kokárda van.

MŰSOR

A tanulók gyülekezése alatt a lemezzátszóval a Fehérvári induló sugárzása.

1. HIMNUSZ — előadja az énekkar.

2. RÖVID BEVEZETŐ — elmondja egy tanuló.

Kedves Tanáraink! Kedves Tanulótársaink!

Ma az 1848-as dicső szabadságharc és forradalom emlékét ünnepeľjűk. Azét a forradalomét, amely végigvonult 1848—49-ben Nyugat- és Közép-Európán, s amelynek eseményei aranybetűkkel íródtak be az európai és a magyar nép történetébe!

Mi, most ennek a példás és hősiés történelmi tettnek csak a fölfelé ívelő szakaszát kívánjuk felvillantani. Néhány fontosabb epizódján keresztül szeretnénk annak feledhetetlen emlékét és számunkra is hasznos jelentőségét felidézni. Vegyűnk példát a tenniakarásból, a forradalmi odaadásból!

Párizs! — Bécs! — Pest! Peregiének az események!! (kis szünet) (Itt egy másik tanuló veszi át a szót.)

Az 1847-es országgyűlésre folytak a követválasztások. Pest megye követévé néhez harcok után Kossuth Lajost sikerült megválasztani. De az országgyűlésen az ellenzék csak kis többséggel rendelkezett. A király magyar szóval nyitotta meg az országgyűlést, és néhány reform elfogadását ígérte meg a képviselőknek. Így akarta elterelni az ellenzék figyelmét az idegén önkényuralom kérdéséről. Terve majdnem sikerült. A köznemesi követek megkezdték a polgári átalakulás legfontosabb feltételeinek tárgyalását. Először a köztelherviselés, majd a jobbágyok terheinek megszüntetése került sorra. De a teljes adómentességről a birtokosok nem akartak lemondani, és nem fogadták el a jobbágyok földjének, szolgáltatásainak kötelező megváltásáról szóló javaslatot sem. Ekkor már 1848. február vége felé járt az idő. Úgy látszott, hogy a polgári átalakulás ügye zátonyra futott. Február végén azonban villámcsapásként vágott be a hír: Párizsban kitört a forradalom, a nép elkergette Lajos Fülöpöt!!

3. VERS: Petőfi S.: 1848 — Elmondja: az 1. versmondó.

Ezernyolcszáznegyvennyolc, te csillag,
Te a népek hajnalcillaga!...
Megviradt, fölébredett a föld, fut
A hajnaltól a nagy éjszaka.
Piros arccal
Jött e hajnal,
Piros arca vad sugára
Komor fényt vet a világra;
E pirulás: vér, harag és szégyen
A fölébredt nemzetek szemében.

— — — — —
Csatátér a nagyvilág. Ahány kéz,
Annyi fegyver, annyi katona.
Mik ezek itt lábaim alatt? ... hah,
Eltépett lánc, s eltört korona.
Tűzbe véle!...
No de mégse,
Régiségek közé zárjuk,
De nevüket írjuk rájuk,
Különben majd a későn-születettek
Nem tudnák, hogy ezek mik lehettek.

Nagy idők. Beteljesült az írás
Jóslatja: egy nyáj, egy akol.
Egy vallás van a földön: szabadság!
Aki mást vall, rettentőn lakol.

(Aláfestés: a 2. versszakról pianínóval: a Marseillaise néhány dallamrészlete!)

(Folytatódik az eseményismertetés.)

Kossuth azonnal cselekvéshez látott. Az alsótáblán március 3-án nagy beszédet mondott, amelyben összefoglalta a reformköveteléseket. Követeléseit azzal tetézte, hogy Magyarország számára önálló, független, csak a magyar országgyűlésnek felelős minisztérium kinevezését kívánta. Kossuth javaslatait a köznemesi követek egyhangúlag elfogadták.

Bécsben ezelőtt már arról tárgyaltak, hogy az országgyűlést feloszlatják. Azonban az udvar minden cselszövése halomra dőlt, amikor március 13-án Bécsben is kitört a forradalom.

Erre a híre a főurak is elfogadták a Kossuth-féle törvényjavaslatokat, s azokat küldöttség vitte a királyhoz jóváhagyásra. Mint tudjuk, a király megígérte, hogy

szentesíti a reformtörvényeket. Valójában az időt húzta, s közben a polgári forradalom leverésére szervezkedett. A hazát féltő népünk erre egyemberként megindította dicső küzdelmét a függetlenség és szabadság kivívására!

4. VERS: Petőfi S.: Akasszátok föl a királyokat — Elmondja: a 2. versmondó.

Lamberg szívében kés, Latour nyakán
Kötél, s utánok több is jön talán,
Hatalmas kezdesz lenni végre, nép!
Ez mind igen jó, mind valóban szép,
De még ezzel nem tettetek sokat —
Akasszátok föl a királyokat!

Vagy nem tanultad még meg, oh világ,
Gyűlölni méltóképen a királyt?
Oh, hogyha szétönthetném köztetek
Azt a szilaj veszett gyűlöletet,
Mitől keblem, mint a tenger, dagad! —
Akasszátok föl a királyokat!

Hiába ömlik, hősök, véretek,
Ha a koronát el nem töritek.
Fejét a szörny ismét fölemeli,
S akkor megint elől kell kezdeni.
Hiába lenne ennyi áldozat? —
Akasszátok föl a királyokat!

(Aláfestés: Pianínóval mindhárom versszak alatt ismét a Marseillaise dallamrészletei, majd végső akkordjai!)

5. ÉNEK- és ZENEKAR LEMEZRŐL: Föltámadott a tenger (8. osztályos lemezsorozat, 5. lemezoldal, 4. szám).

6. Az előbbi zene fokozatos elhalkulása, majd abbahagyása közben VERS: Petőfi S.: Föltámadott a tenger...

(Elmondják: Szavalókórus, valamennyi szereplőből a szóló I., II., III.)

Szavalókórus: Föltámadott a tenger,
A népek tengere;
Ijesztve eget-földet,
Szilaj hullámokat vet
Rémitő ereje.

Szóló I. Látjátok ezt a táncot?
Halljátok e zenét?
Akik még nem tudtátok,
Most megtanulhatjátok,
Hogyan mulat a nép.

Szóló II. Reng és üvölt a tenger,
Hánykódnak a hajók,
Súlyednek a pokolra,
Az árboc és vitorla
Megtörve, tépve lóg.

Szóló III. Tombold ki, te özönvíz,
Tombold ki magadat,
Mutasd mélységes medred,
S dobáld a fellegekre
Bőszült tajtékodat.

Szavalókórus: Jegyezd vele az égre
Örök tanulságul:
Habár fölül a gálya,
S alul a víznek árja,
Azért a víz az úr!

7. PETŐFI NAPLÓJÁBÓL: Pest, 1848. március 15. (Elmondja az eseményismertető.)

Üdvez légy születésed napján, magyar szabadság! Először is én üdvezellek, ki imádkoztam és küzdöttem érted! Üdvezellek oly magas örömmel, amilyen mély volt fájdalmam, midőn nélkülöztelek tégedet! — Oh, szabadságunk, édes, kedves újszülött, légy hosszú életű e földön, élj addig, míg csak él, egy magyar...

8. VERS: Petőfi S.: Nemzeti dal — A refrénig mondja a 3. versmondó, a refréntől: a szavalókórus.

1. Talpra magyar, hí a haza!
Itt az idő, most vagy soha!
Rabok legyünk vagy szabadok?
Ez a kérdés, választatok! —

Refrén: A magyarok istenére
Esküszünk,
Esküszünk, hogy rabok tovább
Nem leszünk!

2. Rabok voltunk mostanáig,
Kárhozottak ősapáink,
Kik szabadon éltek-haltak,
Szolgaföldben nem nyughatnak.

Refrén:

3. Sehonnai bitang ember,
Ki most, ha kell, halni nem mer,
Kinek drágább rongy élete,
Mint a haza becsülete.

Refrén:

4. Fényesebb a láncnál a kard,
Jobban ékesíti a kart,
És mi mégis láncot hordtunk!
Ide veled, régi kardunk!

Refrén:

5. A magyar név megint szép lesz,
Méltó régi nagy híréhez;
Mit rákentek a századok,
Lemossuk a gyalázatot!

Refrén:

6. Hol sírjaink domborulnak,
Unokáink leborulnak,
És áldó imádság mellett
Mondják el szent neveinket.

Refrén:

(Aláfestés: „A magyarokhoz” c. ének pianínóval vagy 4—5 tanulóval. Megtalálható: Daloló ifjúság II. 25. oldal.)

9. PETŐFI NAPLÓJÁBÓL: 1848. március 24. (Az események ismertetője mondja el.)

A diadal tökéletes volt, nemcsak felmentünk, de vissza is jöttünk Buda várából, s a sajtószabadságon kívül lehoztuk az irodalmi működéséért tömlöcbe zárt Táncsics Mihályt. — Republicanus vagyok lelkestül-testestül, az voltam, mióta eszmélek, az leszek végső lehelletemig. Azon időben, mikor a lelkeket vették és jó drágán fizették, mikor egy alázatos görnyedés megalapított jövőendő volt, én messze kerültem a vásárt, és senki előtt még csak fejemet sem billenttettem meg, hanem álltam egyenes fővel, s fáztam és éheztem. Lehetnek ékeesebb, nagyszerűbb lantok és tollak, mint az enyém, de szeplőtelenebbek nincsenek, mert soha lantomnak egy hangját, tollamnak egy vonását sem adtam bérbe senkinek: énekeltem és írtam azt, mire lelkem istene ösztönzött, lelkem istene pedig a szabadság!

10. VERS: Petőfi S.: A szabadsághoz — Elmondja a 4. versmondó.

Oh szabadság, hadd nézzünk szemedbe!
Oly sokáig vártunk rád epedve,
Annyi éjen által, mint kísértet,
Bolygott lelkünk a világban érted.

Kerestünk mi égen-földön téged,
Egyetlenegy igaz istenséget.
Te vagy örök, a többi mind bálvány,
Mely leroskad, egy ideig állván.

S mégis, mégis számkivetve voltál,
Mint a gyilkos Káin bujdokoltál,
Szent nevedet bitóra szögezték,
Érkezésedet hóhérok lesték.

Megszűnt végre hosszú bujdosásod,
Sírba esett, ki neked sirt ássott,
Bevezettünk, s uralkodás végett
Elfoglaltad a királyi széket.

— — — — —
Ne félj semmit, megvédünk, ... csak egy szót,
Csak emeld fel, csak mozdítsd meg zászlód,
S lesz sereged ezer és ezernyi,
Kész meghalni vagy diadalt nyerni!

Aláfestés: Az énekkar a vers első versszakától dúdolja a Kossuth L. azt üzenté: c. dalt, majd az ének refrénjétől szöveggel énekelnek.)

11. KOSSUTH-TOBORZÓ: Előadják: Ének: egy tanuló, pianínón kíséri: egy másik tanuló.

12. TOBORZÓTÁNC: Előadják a táncosok.

(Aláfestés: A tanulók verbunkos táncát a „Mos szép lenni katonának” c. dal ritmusára adják elő, amelyet az énekkar énekel.)

13. VERS: Petőfi S.: Föl! (1. versszak) és a Csatadal — Előadja a szavalókórus + a szóló I., II., III.-nak kijelölt tanulók.

Szóló I. Elég soká voltunk fajankók,
Legyünk végre katonák!
Elég volt már a furulyából,
Riadjatok meg, harsonák!

Szóló II. Trombita harsog, dob pereg,
Kész a csatára a sereg.
Előre!
Süvit a golyó, cseng a kard,
Ez lelkesíti a magyart.

Szóló III. Föl a zászlóval magasra,
Egész világ hadd láthassa.
Előre!
Hadd lássák és hadd olvassák,
Rata szent szó van: szabadság.

Sz. kórus: Előre!

Szóló I. Véres a föld lábam alatt,
Lelőtték a pajtásomat.

Sz. kórus: Előre!

Szóló I. Én se' leszek rosszabb nála,
 Berohanok a halálba.
 Sz. kórus: Előre!
 Sz. kórus (végig): Ha lehull a két kezünk is,
 Ha mindnyájan ott veszünk is,
 Előre!
 Hogyha el kell veszni, nosza,
 Mi vesszünk el ne a haza.
 Előre!

(A verset a tanulók fokozatosan fellelkesedve, a sz. kórus belépésétől fokozódó hangerővel adják elő. Aláfestés: Az egész vers alatt lemezzről a Kossuth-induló bejátszása!)

14. VERS: Petőfi S.: Egy gondolat bánt engemet... Elmondja: az 5. versmondó. + a szavalókórus az idézőjelbe tett sorokat!

Egy gondolat bánt engemet:
 Ágyban, párnák közt halni meg!
 Lassan hervadni el, mint a virág,
 Amelyen titkos féreg foga rág.
 Elfogyni lassan, mint a gyertyaszál,
 Mely elhagyott, üres szobában áll.

Szavalókórus: „Ne ily halált adj, Istenem,
 Ne ily halált adj énnekem!”
 Legyek fa, melyen villám fut keresztül,
 Vagy melyet szélvész csavar ki tövestül;
 Legyek köszirt, mit a hegyről a völgybe
 Éget-földet rázó mennydörgés dönt le... —
 Ha majd minden rabszolganép
 Jármát megunva síkra lép
 Pirosló arccal és piros zászlókkal
 És a zászlókon eme szent jelszóval:

Szavalókórus: „Világ szabadság!”
 S ezt elharsogják,
 Elharsogják kelettől nyugatig,
 S a zsarnokság velük megütközik:

Szavalókórus: „Ott essem el én,
 A harc mezején,”
 Ott folyjon az ifjúi vér ki szívemből,
 S ha ajkam örömteli végszava zendül,
 Hadd nyelje el azt az acéli zőrejt,

Szavalókórus: „A trombita hangja, az ágyúdörejt,
 S holttestemen át
 Fújó paripák
 Száguldjanak a kivívt diadalra,”
 S ott hagyjanak engemet összetiporva, —
 Ott szedjék össze elszórt csontomat,
 Ha jön majd a nagy temetési nap,
 Hol ünnepélyes, lassú gyász-zenével
 És fátyolos zászlók kíséretével
 A hőseket egy közös sírnak adják,
 „Kik érted haltak, szent világ szabadság!”

(Aláfestés: A vers első harmadától a Szózat alajátszása lemezzről. A vers befejezésekor a Szózat hangjainak végéig a szereplők vigyázz-állásba merevednek, közben leghátul a táncosok egyike a nemzetiszínű zászlót tiszteletadásra meghajtja! A végén egyszerre meghajolnak.)

*

A műsor kb. 25 perc alatt előadható, s így az óráközi szünetek némi átrendezéseivel akár a nagyszünetre is elhelyezhető.

DR. BERECKZI SÁNDOR
Szeged

Hegedűs András élete, munkássága, pedagógiai gondolatai

A szegedi Belvárosi temetőben levő sírján a fejfát egy nyitott könyvet mintázó oszlop helyettesíti, rajta a felírással: „Hegedűs András főiskolai tanár, 1923—1975.” Valóban, a már 15 éve meghalt Hegedűs András élete, sorsa, hivatása szorosan kapcsolódott össze a könyvvel, az irodalommal. Munkája, egyénisége is olyan volt, mint a nyitott könyv. Szaktudománya, hivatása is az irodalommal kötelezte el, s ugyanakkor az irodalmat, a könyvet tette eszközzé a nevelés, az emberi személyiség formálására. Önmaga személyiségének formálásában is döntő szerepet tulajdonított az irodalomnak, a könyveknek. Életének minden jelentős fordulópontját valamilyen irodalmi alkotással kötötte össze. Már kora gyermekkorára így emlékszik vissza 1973-ban megjelent tanulmányában, az „Így váltam pedagógussá — s tanárként tanítványnyá”: „A játszótér izgalmát kiszorította belőlem az olvasás gyönyöre. Ha este lámpát gyújtottam, s a tompa fényben a könyv fölé hajoltam, egyszerre színe, csillogása, tágassága, üdítő változatossága lett gyermekéletemnek. Első nagy tanítóm érezte meg velem a könyvnek, a lélek kenyerének ünnepi ízét.” De élete későbbj során is irodalmi alkotásokhoz köti a fontos változásokat: Móra Ferenc Szeptemberi emléke idéződik fel benne, amikor édesanyja tudta nélkül szökik el falujából a sajtógömöri polgári iskola igazgatójához, hogy szegénysége ellenére vegye fel a tanulók közé, s ugyancsak ezzel a művel mutatkozik be mint kezdő, friss diplomás tanár a szarvasi tanítóképző intézet első évfolyamos hallgatói előtt: „... az a gondolat foglalkoztatott: miről beszéljek úgy, hogy az nekem is élmény legyen, a katedra első napos munkásának, és élmény legyen, tanítványaimnak is, akiknek a többsége a békési falvakból sereglett össze a pedagógussá válás szép szándékával.” Nemzeti öntudatra ébredésében nagy szerepe volt Petőfi A Tisza című versének. Társadalmi tudatosulása a rimaszombati gimnáziumban Darvas József Egy parasztszalád története című művének köszönhető. A debreceni egyetemistának Tamási Áron Ábel-trilógiája jelent nagy olvasmányélményt, s szívébe vési a gondolatot: „Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.” S ezt a gondolatot mindjárt pedagógiai tartalommal tölti is meg: „Debreceni egyetemi éveim idején ennek a gondolatnak a konkrét értelmé ragadott meg, tanári tevékenységem kezdete óta mindmáig pedagógiai ereje, értéke foglalkoztat: az iskola csak akkor iskola, ha egy sajátos értelemben tanár és diák számára otthon is.” Ez a megállapítás rendkívül jellemző Hegedűs András egész életére, tanári tevékenységére: minden irodalmi élményét, tudását azonnal felhasználja tanítványai nevelésében, a tanári személyiség formálásában.

Életútja küzdelmes és változatos. 1923-ban született a csehszlovákiai Beretkén. Egyéves, amikor édesapja Amerikába vándorol. Az elemi iskola után a sajtógömöri polgári, majd a rimaszombati gimnázium következett. 1946-ban a csehszlovákiai ál-

lapotok kényszerítik arra, hogy átszökjön a határon Magyarországra. Debrecenben lesz magyar—történelem szakos egyetemi hallgató, s 1950-ben itt szerzi meg középiskolai tanári diplomáját. 1950-ben Szarvason lesz tanítóképző intézeti tanár, majd 1953-ban igazgató. 1954-ben felesége betegsége miatt Kőszegre kéri áthelyezését, és itt lesz 1954-től 1958-ig tanítóképző intézeti igazgató, 1958-ban Győrben dolgozik, mint tanítóképző intézeti vezető tanár. 1959—1961-ig féléllású tudományos kutató a Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtörténeti Intézetében. 1964-ben meghal felesége, 1965-ben újra nősül. 1965-ben Bajára nevezik ki a tanítóképző intézet igazgatójának. 1968. augusztus 1-jétől lesz a Szegedi Tanárképző Főiskola magyar irodalomtörténeti tanszékének főiskolai tanára. 1969-ben pedig a főiskola igazgatója. 1975. február 15-én halt meg.

A pedagógusképző intézetek vezetői pozíciójának ellátása mellett korán megkezdí tudományos munkásságát is. Egyik tanítványa 1977-ben állítja össze publikációinak jegyzékét, amelyben mintegy 200 mű szerepel. Az első 1955-ben írja meg. Említsünk meg ezekből néhányat a megjelenés sorrendjében. 1957: Arany János a katedrán; 1961: Győr irodalmi öröksége; 1962: Gárdonyi Géza, a néptanító; 1963: Pedagógussorsok a félfeudális Magyarországon; 1965: Robot és szolgálat; 1968: A neveléstörténeti szemlélet értéke és jelentősége a gyakorlati pedagógiai munkában; 1968: Gyermek- és ifjúsági irodalom; 1969: Kemény Gábor, a pedagógiai gondolkodó; 1969: A nemzetnevelés irodalomszemlélete; 1970: Korszerűség és nevelés a tanárképzésben; 1971: Legkedvesebb íróim; 1971: Juhász Gyula nézetei a pedagógiai, az irodalmi nevelés és a közoktatáspolitikai alapvető kérdéseiről; 1972: Petőfi az iskolában; 1973: Így váltam pedagógussá — s tanárként tanítvánnyá; 1976 (már halála után): Magyar írók pedagógiai nézetei; 1980: Hiszek az emberben.

Tudományos munkásságában fokozatosan rajzolódik ki a főtéma: a magyar írók pedagógiai gondolatainak feldolgozása. Gondos elemzéssel tárja fel Móricz Zsigmond, Arany János, Vajda Péter, Gárdonyi Géza, Kaffka Margit, Tolnai Lajos, Darvas József, Móra Ferenc, Juhász Gyula neveléssel összefüggő gondolatait. Jelentős szervezői tevékenysége is. Győre megszervezi a falujáró kultúracsoporthoz, Baján a Tanítók Nyári Akadémiáját, az Olvasó népert mozgalom központjává tette a Szegedi Tanárképző Főiskolát, 1971-ben — többedmagával — létrehozza a Kincskereső című folyóiratot, 1973-ban fő szervezője a 100 éves fennállását ünneplő Szegedi Tanárképző Főiskola rendezvényeinek, s az ő javaslatára veszi fel a szegedi főiskola 1973-ban Juhász Gyula nevét.

Rátermet, alkotó szellemű vezető volt. Nem tudom, korábbi munkahelyein milyen volt vezetési stílusa. A szegedi főiskolára kerülése — az intézet sajátos jellegénél és méreteinél fogva — a tanítóképző intézetek vezetése után bonyolultabb feladat elé állította. Nagyvonalú, nagy koncepciójú vezetőnek bizonyult. Tanévnnyitó és tanévváró, valamint ünnepi beszédei élményt jelentettek hallgatói számára, s az ókori rétorokra emlékeztetően az elmondott gondolatok, kifejezett érzelmek mögött ott volt a szónok benső meggyőződése, hiteles személyisége.

Vezetői magatartását, meggyőződését akkor fogalmazta meg, amikor a Szegedi Tanárképző Főiskola igazgatója lett. „Mit adhatok én ahhoz a munkához?” — kérdezi. S így válaszol: „Hozzáadhatom először is az emberértékelő törekvésemet. A hitemet, hogy értékek élnek azokban, akik itt tanítanak és azokban is, akik itt tanulnak. Aztán hozzáadhatom az igényességre való törekvésemet. Először is az önmagammal szembeni igényességet, s aztán azoknak a munkájával szembeni igényességet, akik rámbizáltak. Aztán hozzáadhatom az ügyel azonosulni igyekvő törekvésemet. Lenni kell bennem annyi emberségnek és olyan erős pedagógiai lelkületnek, hogy minden értéket, szép eredményt, sikert, amit ez a pedagógustestület létrehoz, úgy

tudjam becsülni, mint a magamét. Nöttetni szeretném magamban a mások eredményei felett örülni tudó képességet. Hozzáadhatom a lelkiismeretességre való törekvésemet. A lelkiismeretesség arra inspirál, hogy éljek benne a főiskola életében, legyenek személyes élményeim és tapasztalataim; a lelkiismeretesség arra sarkall, hogy ítéleteimet, elhatározásaimat sokoldalú tájékozódás előzze meg, hogy döntéseimmel a jó ügyet szolgáljam!”

Már említettem, hogy Hegedűs András számára milyen meghatározó tényező volt az irodalom. Ő erről így vall: „A pedagógusképzés súlyos szépsége még szak-tudományom, a magyar irodalmon belül is meghatározta érdeklődésemet, kutatásom irányát. Három területre nyitotta rá a szememet: a nagy magyar írók tanítói, tanári tevékenységére; az irodalom pedagógusábrázolásának vizsgálatára; nagy íróink pedagógiai nézeteinek rendszerezésére.” E témák tanulmányozása közben „többször szoltam így önmagamhoz: mennyit kell még gazdagodnom, tanulnom, hogy azt hihessem magamról: tanárnak születtem!” „Igen, Arany Jánosnak, Gárdonyi Géának, Móra Ferencnek, Juhász Gyulának, Kaffka Margitnak, Babits Mihálynak, Németh Lászlónak köszönhetem, hogy tanárként lettem igazi tanítvány. Tanár, aki az önmagával szembeni elégedetlenség kínjától, lázától nem töltheti nyugton a napjait. Tanár, aki szüntelenül eszményt keres.”

Ha Hegedűs András életfilozófiáját, meggyőződését, cselekedeteinek motívumait egyetlen mondatba kellene összefoglalni, akkor azt lehetne mondani, hogy hitt az irodalom nevelő, emberformáló hatásában és szerepében. Minden általa elemzett író életművében legfőbb értéként a humanizmust emelte ki. Az írók pedagógiai gondolatainak vizsgálatában egy jól átgondolt logikai menetet követett: a pedagógiai kérdések iránti érdeklődés okai, erkölcsi elvek tartalma, humanista felfogásának megnyilvánulásai, a gyermek helye és szerepe az irodalmi ábrázolásban, a gyermekszerepet megfogalmazása, az iskola bírálata, oktatási-nevelési elvek és módszerek leírása, a tanárok ábrázolása, a tanárok társadalmi helyzetének bemutatása.

Az irodalom nevelőszerepének hatékonysága miatt foglalkozik Hegedűs András a gyermek- és ifjúsági irodalom kérdéseivel is. Felismeri, hogy az irodalom, a könyvek adta személyiségformáló hatások nagyon jelentősek a gyermekek fejlődésében. Sok tanulmányt ír erről a kérdésről, s megírja a tanítóképző intézetek számára a Gyermek- és ifjúsági irodalom című jegyzetét is. Életének egyik fő alkotása a Kincskereső megszervezése is ebből a motivációból fakad. 1964-ben külön tanulmányt is szentel a gyermek- és ifjúsági irodalom tanításának. Ebben többek között megállapítja: „Tanítványainkat magasabb rendű emberré, tanítóvá formáló és az egyes ifjúsági művek sokrétű gazdagságának feltárását elősegítő, az alkotások elemzését tágabb horizontba helyező írói életpálya bemutatására kell törekednünk.” Különösen kiemeli az írók emberszeretetének nevelő hatását. „Hiszek az emberben” — Móráról fiataloknak című művében is ezt húzza alá: „Móra érdeklődését a sokfelé irányultság jellemezte. S ebben a sokféleségben egység volt: sajátos, Móra Ferenc-i egység. Ennek az egységnek egyik forrása íróink emberszeretete. A tudomány tényei, problémái emberi jelentőséget, fontosságot hordozva épültek be műveibe. Hűsége a szegény parasztsághoz, a kicsik, a kissemmizettek, a fűszál-emberek mellé állította. Humanizmusát a haladásba vetett hite fűtötte, vallotta, hogy az emberiség vonatának a világosság végállomására kell megérkeznie. Ez a mély emberség ragyogott minden témájában, ez fogott össze minden mozaikot, ez adott ékességet az egyszerűnek és fontosságot annak, ami első látásra jelentéktelennek tűnt.” Az irodalom pedagógiai szerepét és értékét 1959-ben így fogalmazza meg: „A magyar irodalom nekünk, tanítóknak és tanároknak azért is olyan drága kincsünk, mert legnagyobb íróink alkotásaiban vissza-visszatérően ott szerepel az iskola, a pedagógus és a gyermek alakja. Nagy

művészeink írásaiban a pedagógusok ábrázolása nem esetleges motívum, érdekes kuriózum csupán, hanem a teljes társadalomábrázolás igényéből következő szükségesség.”

Nagyon fontos mozzanatnak tekintette az író gyermekábrázolását. Mórával kapcsolatban jegyzi meg: „Mindent elítélt és megvetett, ami szorongást, lelki kint és elmekinzást jelentett a gyermeknek, s mindig felcsillant a szeme, ha azt látta, hogy az iskolai munka eredményeként nőni kezd a gyermekben az értelem okossága és a szív nemessége.”

Természetes, hogy Hegedűs András, aki tanári diplomájának megszerzése után a magyar pedagógusképző intézetek élén állt, sokat foglalkozott a tanító- és a tanárképzés elméleti kérdéseivel is. Mint a magyar irodalomtanszékek intézeti, majd főiskolai tanszékvezető tanára ebben a tekintetben is felhasználta az irodalom tantervi anyagában rejlő lehetőségeket hallgatói személyiségének formálására. Tanítási módszerével, egyéniségének szuggesztív erejével tette vonzóvá szaktudományát. Mint igazgató, majd főigazgató vezetési felfogásába, stílusába is beépítette az irodalom nyújtotta humán szemléletét. Több tanulmányában foglalkozik a tanító- és a tanárképzés pedagógiai problémáival is. Említsünk meg ezek közül néhányat. 1956: A magyar irodalmi szakkör munkája a kőszegi tanítóképzőben; 1958: A pedagógiai és lélektani műveltség biztosításáért; 1964: A gyermek- és ifjúsági irodalom tanításának néhány kérdése; 1967: A tudományos diákkörök helye és szerepe a tanítóképzésben; 1970: Korszerűség és nevelés a tanárképzésben; 1969: Tanárképzés — emberképzés; 1971: A pedagógusok továbbképzésének korszerűsítése; 1973: Az általános iskolai tanárképzés mai problémái és holnapi gondjai; 1973: A tanárképzés tartalmi korszerűsítése; 1973: Az alkotó pedagógusjelöltek dicsérete.

Az e témakörbe tartozó tanulmányaiban mindenekelőtt a korszerűen művelt tanító és tanár kérdéseivel foglalkozott. A műveltséget meghatározónak tekintette a tanári hivatás betöltéséhez. 1970-ben megjelent Tanárképzés — emberképzés című tanulmányában írja: „Mindig időszerű probléma, ma meg különösképpen az: mit tanítsunk, hogyan és milyen szemlélettel tanítsunk. Foglalkoztat az oktatásban a tudományos ismeret, a pedagógiai kulturáltság és a világnézeti elkötelezettség harmóniája... Az összefüggések, a logikai rend szépségét láttatni s vele a tudás megszerzésének nyugtalanító feszültségét a hallgatókban felkelteni — erre csak nagy tudású tanárok képesek. Azt érezze a nagy tudással, gazdag tudományos ismerettel nevelt tanárjelölt, hogy az általános iskolai katedra nem tehetséghamvasztó hely, hanem tudományos ismeretet igénylő munkahely... A tudományos ismeret nem muzeális értékű ismeret, nem agygyötrő és agyterhelő tudásanyag. Nem lehet eléggé hangsúlyozni: a korszerű tudományos ismeret a formáló erejű, mára, mai feladatainkra nevelő ismeret. Aztán a szakismeret, a szaktudás — a tanárképzésben — nem lehet csak begyűjtött, főlhalmozott, regisztrált ismeret, párosulnia kell az alkalmazás képességével, szvenedélyével. Volt idő a magyar tanárképzés történetében, amikor a szakismeret és a pedagógiai műveltség különváltan élt. A tudatos hivatásra nevelésnek, a pedagógiai, pszichológiai kulturáltságnak, a tanítás és nevelés elsődrendű, komoly és életbevágó gyakorlati módszereinek az elhanyagolása, mellékesként, teherként kezelése nem eredményezhet jó tanárképzést. A pedagógiai műveltséggel átszármasztott tudományos ismeret nevelő erejű ismeret!” Tanári eszményképét így fogalmazza meg: „Eszményem az alkotó tanár, aki újra teremti előadásait, óráit, aki nek a tanítását az emberformáló ihletettség inspirálja, s aki éppen ezért harcban áll a kényelmességgel, beszűküléssel, gépiességgel, aki viszolyog a monoton tényközléstől, az imamormoló szürkességgel eldarált óráktól, aki tudatában van annak, hogy a sztereotíp oktatás sivár lelkeket teremt.” Ugyancsak a tanárképzés tartalmi és módszertani kér-

déseivel foglalkozik az 1970-ben megjelent Korszerűség és nevelés a tanárképzésben című tanulmányában is. Megállapítja: „Vannak az általános műveltségnek olyan részei, területei, amelyek elsajátításával válhat csak valaki általában a nevelés szakemberévé. Akkor, amikor a tanárképzésben az általános műveltségről beszélünk, nem különböző szakok egymás mellé tanulására, hanem a különböző szakok világnézeti velejének kiszűrésére gondolunk.” Majd ezt írja: „Minden korszerűsítési törekvés legfőbb tárgya a tanár. A tanár a maga tudásával, szemléletével, a pedagógusképzés felelősségétől áthatott habitusával teheti igazán korszerűvé a tanárképzést.”

Az 1973-ban megjelent A tanárképzés tartalmi korszerűsítésének néhány kérdése című tanulmányában is leírja: „Akkor értelmezzük korszerűen nevelési célkitűzésünket, ha ma feltétlenül nevelési feladataink közé iktatjuk nagy nyomatékkal az egészben való látásra nevelést, azaz az áttekintőképeség fejlesztését, a valóságra nevelést és az aktivitásra nevelést.” Leszögezi: „A tanárképzés tartalmi korszerűsítésének egyik legsúlyosabb problémája a tanárjelöltek, illetve a pedagógusok általános és szakmai műveltségének a meghatározása.”

Az állandó művelődésre int 1973-ban megjelent tanulmányában A tehetség dicsérete címmel. Ezeket írja: „De — éppen az értékek láttán — azt kell mondanom: az igazi tehetség kötelez is, felelősségre is kényszerít. Önmagunkkal szembeni felelősségünkre figyelmeztet. Harcban, amelyben győz az elégedetlenség az öntelt elégedettség felett, a műveltségszerzés gyötrelme a kócos nagyképűség fölényeskedése felett, a fegyelmezettség a laza nagyvonalúság felett, az újrakeresés a kényelmes önismétlés felett, a magasra tekintés, a méltó példa tisztelete a naiv önimádat felett. Azok, akik a magyar iskolák belső életének alakulását figyelik, tudják, hogy nagy erővel munkálkodunk azon, hogy az iskola műhely, alkotó iskola legyen.”

Fájdalmasan hamar szakadt meg ez az alkotó szellemben gondolkodó életút. Kár, hogy nem volt alkalma a megkezdett és értékes alkotásokat létrehozó munkásságot teljesebbé tenni. Pedig még gazdag élményanyag, pedagógiai tapasztalat, tudományos célkitűzés várt volna feldolgozásra, közkinccsé tételre.

Kedves Előfizetők!

Tisztelettel értesítjük, hogy a Módszertani Közlemények előfizetési díja 1990-től az általános áremelések miatt számonként 10 Ft-tal, azaz 50 Ft-tal emelkedik. Így folyóiratunk éves előfizetési díja: 150 Ft.

Kiadványunk továbbra is az oktató-nevelő munka mindennapi munkájához kíván hathatós segítséget nyújtani a legfrissebb kutatási és gyakorlati eredmények közzétételével.

Bizunk abban, hogy változatlanul olvasója és előfizetője marad a 30 éves folyóiratunknak.

*A Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

A szomszédos Csehszlovákiából érkezett hozzánk ez a kézirat, amely ott már a Komenský című tanítók lapjának 1989. 8. számában megjelent. Bár szerkesztőségünk másodközlésre mind ez ideig nemigen vállalkozott, most mégis örömmel tekint el ettől a gyakorlattól, abban a hitben és meggyőződésben, hogy értékeink és tapasztalataink kölcsönös megismerésének, szellemi kitérülközásaiknek sobasem lehetnek akadályai az országhatárok, ha a nyitottság és emberiség ténylegesen bensőnkől fakadó magatartás és gyakorlat, s nem pedig üres szólam csupán.

Dobcsányi Ferenc
főszerkesztő

ZUZANA MAYEROVÁ
Pozsony, Csehszlovákia

A tanulók önálló munkájának megvalósulása

A csehszlovákiai pedagógiai reform új koncepcióját gondosan és széles áttekin-téssel dolgozták ki. Ennek ellenére az új felfogás céljainak és módszereinek meg-értése és a napi tanítási gyakorlat megvalósítása közt bizonyos ellentéteket lehet ta-pasztalni. Az ellentétek egyike abban rejlik, hogy a gyakorlati tanítás folyamán az iskolák többségében még tovább tart a kész tételek sulykolása a tanulók önálló, alkotó gondolkodásra való nevelésének gyakorlása helyett.

A szerzők egy része ezt az ellentétet a pedagógiai enciklopedizmus és a peda-gógiai fundamentalizmus közti különbségként fogalmazza meg.

Az ellentétek másik, nem kevésbé fontos oldala, nem hangsúlyozzák eléggé a ta-nulók teljesítményének állandó és következetes értékelését a tanórán. A modern pszi-chológia ismeri és használja a sikerélmény kategóriáját.

Általánosan ismert tény, hogy azok az ismeretek a legértékesebbek, melyeket a gyerek saját gondolkodásának fejlesztésével szerez meg. Ez a felfedezés örömeivel jár. És ki van legközelebb a diák szorgalmának értékeléséhez, mint természetes te-kintélye, a tanító? A gyerek vágyik arra, hogy teljesítményét közvetlenül a teljesítés után értékeljék kifejtett erőfeszítésével arányban, közösség előtt, legyen ez akár az osztály, akár a családi otthon. Hibát követnek el azok a tanítók, akik csak a fel-méréseket értékelik, netán csak a bizonyítványt.

A tanító fogalmát helytelenül értelmezzük. Sajnos, gyakran csak tanítunk, és ez kevés. Az osztályban lehet 5—7 kiváló diák, ezeket elég tanítani, de 20—25 diákot meg kell tanítani tanulni. Ezek azok, akik hármасokat, sőt egyeseket kapnak. Miért? Mert csak tanítunk, de nem tanítjuk meg őket. Meg kell kérdezni, mit csinált a ta-nuló 45 perc alatt az iskolában, ha a tanító másnap elégtelennel értékeli az otthon meg nem tanult anyag miatt. Minden fellépést, minden feleletet a tanórán kell érté-kelni. Napi gyakorlattá kellene tenni — ez ne csak kivétel legyen —, hogy a tanuló egyetlen órán akár öt dicséretet is kaphat, és rögtön utána három fenyítést hibáiért, melyeket ki kell javítania. A gyerekeket rá kell vezetni arra, hogy maguk gondol-kodjanak, mi tettek vagy mondtak jól, és hol követtek el hibát.

Az ellentétek harmadik oldalát abban látom, hogy a tanító iskolai munkája túl van szervezve. A tanítóknak általában nincs elég terük alkotó kezdeményezésre fele-lősségteljes és türelmet igénylő munkájukban. A tanóra szerkezete, formája és mód-szere megváltoztathatatlan, mint valami kánon. Az iskolai vezető szervek is állandóan a tanóra felépítését figyelik és értékelik, nehogy formálisan hiányozzon belőle

valami, tehát jobban ellenőrzik a tanítót és módszereit, mint a tanulók tudásszintjét, eredményeiket, illetve hiányosságaikat.

Tudatosítani kellene, hogy az iskolai munka kollektívan szervezett, a legkisebb ilyen egység az osztály, de az ilyen kollektíva sikere is több egyén sikeréből tevődik össze. Minden egyén egyedi és ismételhetetlen hozzáállást kíván, egyetlen tanuló se lehet valamilyen számtani középértékbe besorolni.

A gyerekek, akiket tanítunk, tehetségesek, fogékonyak, csak el vannak hanyagolva mind az iskolában, mind a családban. Évtizedes pedagógiai gyakorlatom meggyőzött arról, hogy rendszeres munkával a gyerekeket rá lehet vezetni, hogy gondolkodjanak, használják eszüket, működjenek együtt a pedagógussal, és kiváló eredményeket érjenek el (még 35—40-es osztálylétszám esetén is). Csak ki kell használni a gyerek természetes érdeklődését. Természetesen ez a tanító teljes erőbedobását igényli csemetétől csemetéig.

Nincs magasabb feladat, mint az ifjúságot már a jövő évezredre készíteni elő. A társadalmi fejlődés egyre határozottabban követeli meg a képzett embereket, akik képesek a legbonyolultabb feladatok megvalósítására, de egyben kulturáltak, széppérezők, igazságszeretők. Az alapokat már az iskola alsó tagozatán kell lefektetni. Néhány tapasztalatomat és ötletemet szeretném felsorolni.

Gyakorlatom meggyőzött arról, hogy a pedagógiai folyamat sikere a tanító hozzáállásától függ, attól, hogyan tudja megszervezni a munkát, hogyan tudja felkelteni az érdeklődést még a gyengébb előmenetelű gyerekeknél is.

Az alsó fokú tanítók módszertani kézikönyve előírja, hogy a tanulónak az órán legalább egyszer át kell olvasnia az új tananyagot. Ha az anyag terjedelmesebb, szakaszokként olvassuk. Amikor a diákok látják, hogy az új anyagból is felelhetnek, és jó értékelést érhetnek el az órán mutatott tevékenységükért, figyelmesekké válnak. A szöveg elolvasása után, rövid magyarázat kíséretében a tanulók kérdéseket fogalmaznak meg, és keresik rájuk a választ, ezzel a tananyag mélyebb megismerését sajátítják el. A pedagógus munkájának lényege: megtanítani a diákot, hogy különbséget tegyen lényeges és kevésbé lényeges közt.

A tanulóknak az órán kellene elsajátítaniuk az anyagot, otthon csak átismételni és rögzíteni. Evvel a hozzáállással a gyengébb előmenetelű diákok is egyre aktívabbá válnak, sikerélményük van, és evvel arányban csökken ózdkodásuk. A gyerekek egymást kérdezik ki, és értékelik mind a kérdések feltevését, mind a feleleteket. A párbeszédbe először a jobb tanulók kapcsolódnak be, később már a kevésbé bátrak is jelentkeznek. Az órán munkalétkör uralkodik, a tanulók gondolkodni tanulnak, tanulnak tanulni, tanulják a kifejezőkészséget, értékelik nemcsak saját munkájukat, hanem az egész kollektíva munkáját is. A passzív, gyenge diákokból aktív egyének válnak, akik örülnek munkájuk eredményének.

A tananyag rögzítéséhez a rövid kérdés-felelet módszerét használom. A kérdések cédulákon vannak. Szétosztásuk után a tanulók sorban elolvassák a kérdéseket, és felelnek rájuk. Ha nem tudják a választ, megfordítják a cédulát, és elolvassák a helyes választ. Kölcsönösen teszik fel a kérdéseket, és ellenőrzik a helyes válaszokat. Így az osztály öt perc alatt átismétli a már átvett anyagot. A lényeg az, hogy mind a kérdés, mind a felelet rövid, de velős legyen.

A gyerekeket az első osztálytól rá kell szoktatni a becsületes alkotómunkára. Ha tudják, hogy az anyagból nem egyszer, hanem többször is fognak felelni, felelősebben állnak hozzá a tanuláshoz. A gyerekeknek — főleg a kényelmesebbeknek — hangoztatni kell, hogy használják az eszüket, ne legyenek lusták gondolkodni. Ha a tanuló saját erejéből tud valamit bizonyítani, erősödik az önbizalma. Nem szabad megengedni, hogy a gyerekek ne gondolkodjanak, mert ez a rossz szokás követni fogja őket egész életükön át.

Gyakran elég a gyerekekkel viszonylagos apróságon keresztül kapcsolatot teremteni és azonnal megdicsérni őket: na látod, te is vagy olyan ügyes, mint Éva, látod, te is tudsz gondolkodni. Ha a tananyag félévi vagy év végi ismétlését csak az osztályozó értekezlet előtti feleltetésre hagyják, a megszerzett ismeretek felületesek maradnak.

Az ellenőrzőkönyvvel való munka

A szülőkkel való kapcsolatomban nagyon segít az ellenőrzőkönyv. A szülők szándéka, hogy gyerekeik műveltek legyenek, és minden szülő számára az ő gyereke a legegyszerűsebb, a legokosabb.

Az ellenőrzőkönyv segítségével tájékoztatom a szülőt elsősorban arról, mi a pillanatnyi tananyag, és mik a gyerek gyenge, illetve jó pontjai. Pl. a számtanban a bejegyzéseket több részre osztom a tananyagnak megfelelően, összeadás 20-ig, kivonás 20-ig, egyenletek, egyenlőtlenségek, diagramok. Így nemcsak a szülők, de én is követhetem, hogyan halad a gyerek az anyag elsajátításában és milyen sikerrel.

A szülői munkaközösség első értekezletén kérem a szülőket, legyenek belátóak a tanulók esetleges kezdeti sikertelenségeivel szemben. Inkább biztassák a gyerekeket, hogy javítsák ki a rossz értékelést. Az én szándékom is, hogy a csorbát minél hamarabb köszörüljék ki. A gyengébb eredményeket csak azért írom be, hogy vissza tudjak térni a gyerek adott nehézségeihez (ezeket az ellenőrzőkönyv hátsó borítólapjához ragasztott külön ívre írom). Az ellenőrzőkönyv rovataiba csak a jó jegyeket írom be. A tanulók ezt értékelik, és örülnek, hogy a rossz jegy nem kerül be a többi jegy mellé.

A korrepetálásra, illetve pótorára a tanítás előtti vagy utáni időt használjuk ki, esetleg amikor a többi gyerek mással van elfoglalva. Ilyenkor az illető tanulót magamhoz szólítom, és egyedileg foglalkozom vele 5—10 percet, amíg a tananyagot meg nem érti.

A harmadik osztályban tanulják az *ábécét*. Az ábécé végigkíséri a tanulót egész élete folyamán, tehát nem elegendő csupán pár órát szentelni neki. A tananyagot gyakran kell ismételni, erre pár perc elég. A szavaknak szótárakból való vetélkedő jellegű kikeresése meggyőzi a gyerekeket arról, hogy nem elég csak a pillanatnyi emlékezés, tartós ismeretekre van szükség.

Tollbamondás

A tollbamondást kb. egy héten át készítjük elő, mindegy, melyik évfolyamban. A módszer alkalmazható az első osztály második felétől a negyedik osztályig. Néha, főleg ha bonyolultabb a szöveg, úgy diktálom le, mint gyakorló tollbamondást (a nyelvtanórákon a tervezett tollbamondással 3-4 percet foglalkozunk). A szóbeli és írásbeli begyakorlás és a tananyag megértése után kiválasztom a meghatározó szavakat, s ezekből alkotom meg a tervezett tollbamondás mondatait, és a szöveget felírom a táblára. A diákok fennhangon olvassák a szöveget a tábláról, és indokolják, mit és miért írunk így. A szöveget mindennap elolvassák. A tollbamondás gyakorlásánál a táblán lévő szöveget eltakarom. Írás közben a szomszédok közé a padra kemény borítású könyvet állítatok. A tollbamondás után a táblát felfedem, és a tanulók maguk javítják ki ezeket a gyakorlatokat. Közben figyelmeztetem őket, jól jegyezzék meg a szavak írásmódját. Saját javításuk után sorban jelentkeznék, ki írt hiba nélkül, ki egy hibával stb. A tanulók tudják, hogy a hibás szavakat otthon még egyszer le kell írniuk.

Másnap látunk hozzá a tollbamondás írásához. A szöveg a táblán van, de el-

takarva. A tollbamondás befejezése után mindenki még egyszer csendben elolvassa a munkáját, és tollal elvégezheti az utolsó javításokat. Majd becsukják a tollakat, és beteszik a padba.

A tábla felfedése után mindenki keresi hibáit — javítja munkáját közönséges ceruzával. Utána egyenként a tanári asztalhoz jönnek. Először azok, akik hiba nélkül írtak. A munkák ellenőrzése, piros tollal való javítása és osztályozása után mással foglalom le őket, pl. tanulják a házi feladatot, olvasnak, amíg a többiek tollbamondását ellenőrzöm. Evvel a módszerrel alkalmat adok a gyerekeknek, hogy a tanulmányanyagot gondosan sajátítsák el.

Minden tanuló saját hibáin tanul, amikor saját maga után javítja dolgozatát és követi: mit javít, és hogyan értékeli a tanár. Ha a tanár otthon javítja és osztályozza a tollbamondást, és csak később osztja szét helyesbítésre, az ilyen értékelés a gyerek számára kevésbé időszerű, kevésbé sarkall jobb teljesítményre.

Az olvasás gyakorlása és értékelése

A második osztálytól az olvasást a következőképpen tanítom. Az ismeretlen szavak értelmének magyarázata után közösen elolvassuk az egész szöveget, és próbáljuk megmagyarázni a fő gondolatokat. Utána az egyéni olvasás következik. Először a legjobb tanulók olvasnak. Minden hibánál az asztalon koppantok. A tanulók tudják, hogy a mondat elolvasása után meg kell mondaniuk, hol vétettek, és újból elolvassák a mondatot most már hibátlanul. Ha ez nem sikerül, a többiek segítenek. A szóban forgó mondatot addig ismételjük, amíg be nem gyakoroljuk a hibátlan olvasást.

Az olvasási házi feladat ellenőrzésénél a gyerekek 7-8 mondatot olvasnak, én az előforduló hibákat jegyzem. A szöveg elolvasása után felszólítom a tanulót, értékelje, hol követett el hibát, hány hiba fordult elő saját értékelése szerint. Ha némelyik hibát elfelejtette, a kollektívából valaki kiegészíti. A legjobbaknak, akik az olvasást kiválóan teljesítették, beírom a jegyet az ellenőrzőkönyvbe.

Kéthetenként felmérést végzek ismeretlen szöveg olvasásából, rendszerint ifjú-sági folyóiratokból.

Az otthoni olvasás motiválása

A szülői munkaközösség első értekezletén ismertetem a szülőkkel, hogy ún. mesefát készítettem.

Két összeragasztott A/3 nagyságú kartonból készítem. A megrajzolt törzsre, illetve ágakra színes levélkéket tűzök fel a tanulók neveivel. Minden elolvasott meséért a tanuló levelére erecskét rajzolok. Minden tanulónak egy levélkéje van a fán, ezt meg is mutatom a szülőknek. A táblára felírom az évfolyam javasolt irodalmát. Felhívom a szülők figyelmét arra, hogy a gyerekek már nagyobbak, biztosan van elég játéku otthon, biztatom a szülőket, hogy ünnepi alkalmakra ajándékozzák meg gyerekeiket könyvvel a javasolt irodalomból. Kérem ezen a téren együttműködésüket.

A tanulók az otthon hangosan elolvasott meséket (még úgy is, hogy a mama közben vacsorát főz) beírják az ellenőrzőkönyvbe. A szülők feladata ezeket a bejegyzéseket aláírni. A bejegyzések szerint kapják a gyerekek az erecskéket leveleikre. Ha egy levélke betelik erecskékkal, új levélkét tűzök fel a fára a nevével. Havonta értékelem a nem kötelező olvasmányokat, a legszorgalmasabbak arany-, ezüst- és piros (bronz-) leveleket kapnak. Ez a módszer segít, hogy már a második évfolyamban a tanulók hibátlanul és folyamatosan olvasnak. A harmadik osztálytól kezdve az elolvasott irodalomból olvasónaplót vezetnek, így erősödik a gyerek viszonya a könyvhöz, szélesedik látóköre és alakul jellemi arculata.

Nem elégíti ki a számtan tanításának olyan módszere, amikor a tanár vagy egy diák számol a táblán, a többiek meg gondolkodás nélkül, gépiesen másolják a táblára írottakat.

Olyan megoldást alkalmazok, hogy a példát az egész osztálynak adom fel. Eleinte a tanulók nézegetnek jobbra-balra, hátra fordulnak, segítséget keresnek. Akadályok felállításával elérem, hogy önállóan kezdenek dolgozni, keresik a példa megoldásának kulcsát. Így ráérek foglalkozni a gyengébb tanulókkal is. Amikor a tanulók megoldják a feladott példákat, rögtön javítom, értékelem, és szükség esetén magyarázatot fűzök a dolgozatokhoz. A munkafüzetbe annyi ötöst kapnak, ahány példát hibátlanul oldottak meg. Két hónapi önálló munka után az órán csak ritkán fordul elő hibás megoldás. A helytelenül kiszámított példákat L-betűvel jelölöm meg (látam), ezeket a tanulóknak azonnal ki kell javítaniuk. Evvel a módszerrel csökken a gyenge előmenetelű tanulók száma. Kezdetben a tanulókat bátorítani kell.

Minden gyereket céltudatosan el kell foglalni. A munkát rövid megszakításokkal válogatom, ilyenkor tornázunk vagy énekelünk.

Ilyen módon kialakulnak a diákok tudatos fegyelmének a feltételei, amely nem a félelemből ered, sőt örömet lelik a munkában és az elért eredményekben. Az önkéntes fegyelem lényege az aktív munka, melynél értékelik a jó eredményeket, tehát nő a diákok bizalma saját képességeikben.

Befejezés

A tanulóknak a tanórán kell megtanulniuk az anyagot, nem otthon. Az óra minden percét ki kell használni a tananyag megértésére. Az átvett anyagot meg kell világítani minden oldalról, a diákokkal közösen végzett elemzéssel.

Lehetővé kell tenni, hogy a diákok önállóan nyilvánuljanak meg. A diák minden megnyilatkozását azonnal és írásban kell értékelni.

Állandóan gondolni kell arra, hogy nincsenek átlagos vagy átlag alatti diákok, csak elhanyagoltak vannak. Keressük ennek az okát és küszöböljük ki.

Fordította a szerző

Barbara Wotjak—Manfred Richter:

DEUTSCHE PHRASEOLOGISMEN. EIN ÜBUNGSBUCH FÜR AUSLÄNDER.

Bár a frazeológia mint nyelvészeti diszciplína az utóbbi években késégbevonhatatlan előrelépéseket tett, és fokozatosan mintegy önálló tudományág rangjára emelkedik, meg kell jegyeznünk, hogy a frazeológiai kutatás tudománytörténeti fejlődése a gyakorlati nyelvoktatás szemszögéből nem hozott szembetűnő változást. Különböző jellegű és színvonalú szólásgyűjtemények, frazeológiai (tan)szótárak léteznek már ugyan, de német frazeológiai gyakorlókönyv jószerevével ez ideig nem állt rendelkezésre.

Hasonló felismerés vezérelte Barbara Wotjak nyelvészt és Manfred Richter gyakorló tanárt a kiadvány megalkotásakor. Azt a célt tűzték ugyanis maguk elé, hogy a modern nyelvészeti kutatások frazeológiai vonatkozásai minél köz-

vetlenebbül épülhessenek be a német, mint idegen nyelv elsajátítását szolgáló tan- és gyakorlókönyvekbe. Kötetük lényegében egy 1985-ben, a lipcei egyetem Herder-intézete által megjelentetett házi jegyzet („*Dem Phraseologismus auf den Zahn geföhlt. Prämissen und Übungen*”) továbbfejlesztett, átdolgozott kiadása.

Az ötletgazdag, módszertani leleményességről tanúskodó könyv elsősorban idegennyelv-tanárokhöz, germanistákhoz, fordítókhoz szól, és a haladó szintű nyelvoktatás során kiegészítő anyagként kíván szolgálni: a szerzők szándéka szerint a kommunikatív orientációjú szókincsfejlesztésbe integrálva.

Az új kötet — elődjéhez képest is — az elmélet és a gyakorlat szerves egységét tükrözi. Míg az 1985-ös verzióban a teoretikus tudnivalók — az olvasótól igényes nyelvészeti felkészültséget feltételezve — a kiadvány elején egy tömbbe koncentráltan voltak jelen, a mos-

tani változat a mindenkori gyakorlatok előtt vezet be az olvasót (közérthetően és ezáltal igen vázlatosan, érintőlegesen) a beszédfordulatokhoz kapcsolódó háttérismeretek világába.

A sokrétű gyakorlatitípusok, amelyek a frazeológiai elméleti kutatási eredmények adaptálásán és közvetlen gyakorlati oktatómunka tapasztalatain nyugszanak, különösképpen a frazeologizmusok sajátos funkcióit, használati lehetőségeit (restrikcióit), a kommunikációban betöltött hatásait állítják középpontba. Igen szerencsés, hogy így mind a nyelvi rendszerrel, mind a szövegszerkesztéssel és -repcióval kapcsolatos ismeretek, készségek fejlesztése kellő súllyal szerepel. A fentiek szellemében a szerzők a beszédfordulatokat különféle gyakorlatokba ágyazva próbálják közelebb hozni a tanulókhöz. Találkozhatunk pl. olyan feladattal, amely formailag hasonló frazeologizmusok elkülönítését célozza („ähnlich aber nicht gleich”): *keinen Finger krumm machen* (= 'nichts tun; sich für nichts, niemanden einsetzen') — *krumme Finger machen* (= 'stehlen'); vagy fordítva, segít a formailag különböző, de rokonértelmű kifejezések felismerésében: *jm. einen Korb geben* — *jm. eine Abfuhr erteilen* — *jm. die kalte Schulter zeigen* (= 'Ablehnung'). Szellemes a szólások bemutatása különböző csoportokban: *Die böse Sieben* — számkomponensekkel, *Ein Zoo in der deutschen Sprache?* — állatneves kifejezések stb. stb. Különösen aktuális és újszerű a frazeologizmusok és a szöveg sajátos kapcsolatrendszerének felvillantása (2. pont), ahol a frazeologizmusok hatásmechanizmusával és különféle használati kötöttségeivel ismerkedhetünk meg. A szerkesztők a nyelvtanulót a bemutatott frazeologizmusok aktív használatához kívánják elvezetni, e szándékot az alkalmazott gyakorlatitípusok is alátámasztják. Néhál a felvázolt kommunikációs szituációhoz kell megtalálni az odaillo kifejezést, máshol adott fordulathoz megfelelő szituáció keresése a cél.

A 3. fejezet a szólások gyakran felbukkanó kértelműségével, a frazeológiai szójáték lehetőségeivel foglalkozik, igen érdekesen, változatosan, színvonalasan — bár e példák és fejtegetések adekvát megértéséhez természetesen meglehetősen magasfokú némettudás, no meg humorérzék és nyelvi találékonyság szükséges.

Hasznos, hogy a szerzők a szólások nyelvek közötti ekvivalenciájának eseteire is utalnak (4. fejezet); a magyar olvasó eközben csak azt sajnálhatja, hogy az illusztratív célnyelv itt a spanyol. Annál „nemzetközibb” érdeklődésre tarthat számot az 5. fejezet, ahol egyes frazeologizmusok, szállóigék etimológiájáról, eredetéről olvashatunk, miközben számos kultúrtörténeti érdekesség elevenedik meg előttünk. Utolsó kérdéskörként a mondatértékű szólások és az ún. „kommunikatív formulák” szerepelnek.

Az egyéni tanulást segítő a szerkesztők megadják a feladatok helyes megoldásait is. A kötetet a gyakorlatokban szereplő pontosan 850

frazeologizmus szótárszerű értelmezése, stilisztikai minősítése zárja, így a gyűjtemény önmagában is — frazeológiai, ill. egyéb szótárak nélkül — komplex módon használható.

Kiemelendő, hogy a gyakorlatokban tárgyalt kifejezések a mai élő német nyelvből származnak, magas kommunikatív értékkel rendelkeznek. Megkérdőjelezhető viszont a szerzőknek azon indíttatása, szándéka, hogy a kötetben csak igei (és azokkal rokon) frazeologizmusokat szerepeltetnek. Egy ilyen eljárás egy elméleti-tudományos dolgozat esetében igen legitim, hozzájárul a nagyobb precizitáshoz, a mű közhíziójához; egy nyelvtanulásra szánt gyakorlókönyvnél ez az elkülönítés azonban — megítélésünk szerint — némileg erőltetettnek tűnik, hiszen a gyakorlatban senki sem tudatosan csak igei vagy csak főnévi stb. beszédfordulatokat kíván elsajátítani.

A kötetet Gabriele Richter (többségében szellemes) 46 illusztrációja igyekszik még teljesebbé tenni. A rajzok itt a fordulatok szó szerinti jelentését hivatottak képileg megjeleníteni, hogy ezáltal is kidomborodjék az átvitt frazeológiai összjelentés komplex volta. Helyenként azonban az illusztrációk nem elég szemléletesek, egyértelműek, ill. nem csak a szó szerinti jelentést mutatják be (pl. a 43. oldalon *die Hosen strammziehen*).

Összességében megállapítható, hogy Barbara Wotjak és Manfred Richter frazeológiai kiadványa elméleti igényességet tükröző, de mindenképpen gyakorlatias szempontú, a német nyelvtanulást bizonyára hatékonyan segítő munka, amelyet a magyar tanulók/tanárok is haszonnal forgathatnak.

VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1988, 152 p.

DR. FÖLDES CSABA

Harsányi István:

A TEHETSÉGVÉDELEM KIS KALAUZA

Az utóbbi években azzal párhuzamosan, hogy társadalmunk egyre érzékenyebb lett a gazdasági törvényszerűségekre, egyre több fórumon esik szó a tehetségről, az intelligenciáról, az alkotóképességről. Ezzel szoros összefüggésben az iskola felelőssége és feladatai mind jobban előtérbe kerülnek, hiszen egyre világosabbá válik: elsősorban a tehetség kibontakoztatásával, támogatásával érhetnénk el fejlődésünk felgyorsítását. Ebben pedig az iskolának — különösen a 6—14 éves korosztállyal foglalkozó „általánosnak” — rendkívül nagy szerepe lehet.

Csak hogy az általános iskola — márcsak „általános” jellegéből következően is, valljuk be, létrejötte óta — az általánosra figyel elsősorban.

Sajnos, a tehetséggondozást még ma is sokan egyszerűen elitképzésnek tekintik. E szemlélet megváltozását azonban sürgeti, hogy egyre többet olvasni-hallani manapság arról: milyen jó lenne, ha minden kulcspozícióban tehetséges ember lenne, ha minden lényeges döntést tehetséges ember hozna, ha a tehetségeknek a jelenleginél nagyobb megbecsültsége lenne. Az ország jövőendő szellemi potenciáljának fejlesztése, a tehetségnevelés iránti társadalmi igény természetesen nem magyar sajátosság.

Több más szakemberrel együtt jövőt formáló befektetésnek, nemzeti sorskérdésnek tekinti a tehetségek támogatását például Manfred von Ardenne drezdai fizikus, így ír: „A tehetségek támogatása a nemzet, az ország boldogulásának, gyarapodásának sorskérdése. Mi több: föld-résünké is.”

Ebben a sorskérdésben kalauzol el bennünket Harsányi István hiányt pótló könyvecskéje, amelyről az előszóban a következőt tudhatjuk meg: Harsányi tanár úr sárospataki kísérlete, majd az egykori Magyar Népi Művelődési Intézet igazgatójaként végzett munkája jelentős segítséget ad a mai feladatok megvalósításához is. Jelen munkáját először 1986-ban a volt Népművelési Intézet adta ki, bizonyítva ezzel is a közoktatás-közművelődés együttműködését.

Ismeretes, hogy három évtizede — újabban hazánkban is — egyre gyakrabban esik szó a tehetséges emberekben rejlő szellemi töke értékről. Hazai elméleti és gyakorlati eredményeinkkel azonban kevésbé lehetünk elégedettek. Talán nincs nálunk elegendő tehetség? Vagy nem foglalkoztunk ezzel a kérdéssel súlyának megfelelően az elmúlt időszakban? *Rehabilitálni* kellene a tehetségvédelmet? Ez utóbbi kérdésre e kötet szerzője *igen*mel válaszol.

A *tehetségvédelem rehabilitációja feltételeinek* meghatározásakor Harsányi István abból indul ki, hogy „A hazai tehetségvédelmi munka rehabilitálásának első és nélkülözhetetlen feltétele annak egyértelmű és félreérthetetlen, hivatalos és hatályos kinyilatkoztatása, hogy a reménybeli tehetségigérettel való speciális törődés, hangsúlyos foglalkozás nemcsak hogy nem büntetendő cselekmény, hanem a társadalom, a nemzet és az értékes egyének jogos érdekeinek mindenre kötelező védelme”. (15. old.) A fenti álláspont azonban teljesen új értelmezés, hiszen a tehetséggondozást az elmúlt harminc évben antidemokratikusnak tartották, elitizmusnak bélyegezték, és az esélyegyenlőség taláinak hittek. Éppen ezért meghatározó jelentőségűek az alábbi — az elmúlt időszak „hivatalos álláspontjától” eltérő megállapításai:

— „*Nem a tehetségvédő munka antidemokratikus*, hanem az, ha a tehetségesek számára nem tesszük lehetővé, hogy értékeiket optimális szinten kifejleszthessék önmaguk és a társadalom javára egyaránt (16. old.).

— „... a magyar tehetségvédelemnek több-

bek között az is feladata, hogy a tehetségigéretnek minősülő, az átlagnál sokkal többet, jobbat produkálni tudó fiatalokat a fejlődésüket leginkább segítő *kiváló iskolákba, kiváló kollégiumokba* igyekezzünk küldeni. S ezzel egyidejűleg törekedjünk olyan általános helyzet megteremtésére, amely kedvez kiváló iskolák, kiváló kollégiumok létrejöttének, az eddig valami miatt lemaradtunk élvonalhoz való felzárkózásának. S ezt minden egyénnek, minden szervezetnek lehetővé kellene tenni.” (17. old.)

— Az esélyegyenlőség biztosítására törekvő elv csakis abban az esetben válhatik társadalmi gyakorlattá, ha a *kedvezőtlen helyzetben* élő, jó adottságokkal rendelkező gyermekek minél hamarabb hozzájuthatnak adottságaik, képességeik kifejlesztésének a lehetőségeihez.” (19. old.)

A téma fenti megközelítését továbbgondolja a szerző, amikor számba veszi azokat a bizonytalansági tényezőket, amelyekbe azok „kapaszkodnak”, akik a késleltetésre alkalmas érveket keresik. Ilyen tényezők: a definíció kérdése; az azonosítás bizonytalansága; az öröklés és tanulás részesedése a tehetséggé válásban; a tehetségalap összetevői. Megállapításai szerint: annak ellenére, hogy a mai párt- és állami kulturális dokumentumaink elismerik az intézményes tehetségnevelés szükségességét, *nem alakult ki* nálunk egységes pozitív pedagógiai és társadalmi állásfoglalás a tehetségvédelem ügyében; a pedagógiai szaksajtó *nem segíti* eléggé a magyar tehetségvédelmet. Mintegy ezzel összefüggésben úgy véli Harsányi István, hogy mai iskoláink nem törődnek elegendő a korszerű tehetségvédelemmel, éppen ezért arra a kérdésre: „elképzelhető-e az, hogy jelenlegi iskolapolitikai gondjaink között belátható időn belül valamennyi általános és középiskolánk alkalmassá váljon a korszerű tehetségvédelem feladatainak színvonalas elvégzésére?” — *nem*mel válaszol. Ugyanakkor úgy véli, hogy a „szellemi felvéghez” tartozók, a tehetségesek nevelése *nem követel nagyobb anyagi áldozatot*, mint a „szellemi alvéghez” tartozóké.

A tehetséggondozás témakörében gyakorta vetődik fel az alábbi két kérdés: hogyan lehet a tehetségigéreteket a lehető legkorábban felismerni, illetve melyek a tehetségigéretre utaló tulajdonságok? Az első kérdésre kapott választ röviden így összegezzük: minden olyan felnőtt, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja a gyermekek tevékenységét, *felelősséget* kell hogy érezzen a tehetségfelismerő, -kiválasztó és tehetségfejlesztő munkáért. Az átlagot valamilyen területen felülmúló teljesítmények kiszűrésére, az egyes gyerekek teljesítményeinek összehasonlítására ott kínálkozik a legjobb lehetőség, ahol egykorú gyermekek tartósan tevékenykednek együtt egyazon személy irányításával.

Az alábbiakkal a megszokottnál többet idé-

zünk ebből a mindössze 48 oldalas könyvecskéből, de úgy véljük, a mindennapi pedagógiai munkában a „hétköznapi tehetségnevelésben” alapvető fontosságú az a tulajdonságlajstrom, amelyet a szerző sok saját tapasztalat és gazdag hazai és külföldi szakirodalom alapján állított össze. Ezt az összeállítást az alábbi javaslatlall adják közre: „A tehetségvédelem gyakorlati munkásainak — szülőknek, pedagógusoknak — azt ajánlom, hogy gondosan tanulmányozzák át a felsorolt tulajdonságokat, majd vessék össze az általuk tehetségjelöltnek minősített gyermekre, ifjúra jellemző tulajdonságokkal. A kétségtelenül jellemzőket írják össze, s a későbbiekben ellenőrzésként, hogy ítéletüket igazolják-e a megfigyelések, tapasztalatok, a tehetségígéret viselkedése, magatartása. A tulajdonságokat a személyiség különböző szektorai szerint csoportosítom.

I. Testi, fizikai, fiziológiai, biológiai, szervi, idegrendszeri szektor

- általában egészséges, harmonikus, vitális szervezet;
- jól működő, egészséges érzékszervek, főleg: látás, hallás;
- átlagosnál magasabb növes (jól fejlettség);
- átlagosnál nagyobb testsúly (jól tápláltság);
- érzékeny, reaktív, de kiegyensúlyozott idegrendszer.

II. Pszichomotorikus szektor

- fejlett, összerendezett mozgásrendszer, járás;
- célszerű tárgy- és szerszámfogás;
- mindennapi apró mozgások feladatok (pl. evés, öltözködés) ügyes megoldása;
- építőjátékokkal való szíves és ügyes foglalkozás;
- rajzolás, festés, mintázás, varrás, vágás, ragasztás stb.

III. Intellektuális, értelmi szektor

- érdeklődés; sokoldalú, majd valami iránt tartós; új dolgok iránti különös érdeklődés;
- szinte mohó tanulmány; magát rávetés valamire;
- kérdezősködés, kíváncsiság;
- a környezetben lévő változások észrevése;
- tapadó, koncentrált figyelem, odafigyelés, megfigyelés; nem szétszóródás; nem könnyű elteríthetőség a figyelem tárgyától; belemerülés valamibe;
- fejlett beszédkészség, gazdag szókincs, bonyolultabb mondat szerkesztés;
- mese, történet, átélt élmény elmondása, eljátszása; cserfesség, vitatkozási készség humorérzékkel; mesekövetés;
- jó emlékezet; mese, történet jó reprodukálása, esetleg egyszeri hallás után;
- gyors felfogás, tartós emlékezet;

- előrehaladott olvasási érdeklődés, olvasáskészség;
- szellemi-logikai játékok iránti érdeklődés, már három év előtt is;
- élénk, főleg játékban megmutatkozó képzelőerő;
- a mimikán észlelhető gondolkodás, mérlegelés, összehasonlítás, különféle dolgok relációba hozása;
- mozgékony hipotézisalkotó képesség;
- összehasonlítható, mérhető intelligenciamegnyilatkozások;
- kreativitásra utaló jegyek: feladatok többféle megoldása, gondolkodásbeli rugalmasság, találékonyság, eredetiség.

IV. Érzelmi-indulati, affektív, emocionális szenvedélyszektor

- meleg ragaszkodás emberekhez; szeretetmegnyilvánulások;
- megfelelő (adekvát) reakciók pozitív és negatív élményekre;
- olykor akár dührohamig: indokolt esetben, elégséges kiváltó okra; a szeretem — nem szeretem hozzáállások;
- általában: érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság.

V. Akarati (konatív) kitartás, állóképesség-jellem szektor

- erős akarat; a cél elérése érdekében akadályok leküzdésére való készség;
- türelem, kitartás, állóképesség, monoton feladatok jó türe, szorgalom;
- törekvés a megkezdett dolgok befejezésére, végigcsinálására, abba nem hagyására;
- akaratérvényesítési törekvés; dackorszakra jellemző tünetek;
- kortársakkal való vetélkedési, rivalizálási hajlam;
- függetlenülési, önállósulási törekvés: evésben, öltözködésben stb.
- bizonyos önfegyelem; szükség esetén: lemondani tudás.

VI. Kapcsolatteremtés, közösségi viselkedésszektor

- együttműködési készség;
- szervező, vezető, irányító képesség;
- könnyed, kezdeményező kapcsolatteremtés;
- a felnőtt társas viselkedés normáinak követése, szocializálódás;
- társas játékok kedvelése;
- nyitottság, bizalom az emberekhez; új helyzetekben nem visszahúzódó, nem félénk, azokat derűsen, jókedvűen kipróbálni akarás.

VII. Erkölcsei-morális-etikai szektor

- valamit elérni akarás s ennek érdekében ismételt próbálkozás;
- ambíció, kiemelkedés-, feltűnésvágy, vágy a maga észrevételezésére;
- öncsodáltatás, sikerélményéhség.

IX. Egyéb személyiségvonások

- fejlődésképeség; fejleszthetőség, tanulékonyság;
- magabiztosság, önbizalom;
- kezdeményezőkézség, aktivitás, permanens belső motiváltság;
- eredetiség, „originalitás”;
- kreativitás: rugalmasság, divergens megoldások;
- tempógyorsaság; fejlődésbeli akceleráció; például járásban, beszédben, szobatisztaságban, olvasás—írás—számolásban;
- valami (bármiféle) kiemelkedő képesség, készség: mászás, rajzolás, sport, barkácsolás; akármilyen. (26—29. old.)

Az eredményes tehetségnevelés színbelyei és módszerei közé is elkalkul ez a kis kötet. Miről olvashatunk ebben a fejezetben? Figyelemfelhívás igényével csak a címeket soroljuk fel: a család szerepe; az óvoda és általános iskola szerepe a tehetségnevelésben; kollégium; a pedagógus személye; intézményesített tehetségvédelem; a tehetséges tanulók iskolai nevelésének fő módszerei.

Az iskolai tehetségvédelem eljárásaival kapcsolatban a következőkre figyelmeztet: „Eredménytelen próbálkozás lenne valamiféle országosan kötelező tehetségvédelmi munka központi elrendelése. A jövő magyar tehetségvédelmének spontán, fedezettettel rendelkező helyi kezdeményezésekből kell kiindulni. Jól végig kell gondolni, hol, mit, hogyan lehet megvalósítani. Ezért a mi tehetségvédelmünknek igen sokszínűnek kell lennie. A tehetségvédelemhez szükséges intézmények létrehozása csak lépésről lépésre, szerves fejlesztés révén történhetik. Nem is annyira létrehozni kell őket, mint inkább szabad utat nyitni a belülről kiinduló spontán, szerves fejlődésnek. Semmiféle rendelet vagy törvény nem járhat jó eredménnyel, ha minden alap nélkül valami egészen új intézményt akarunk kiépíteni, például valamiféle iskolától függetlenül tehetségfejlesztő műhelyhálózatot, amely egyes tervekben fel-felbukkan. Hangsúlyosan ismételnünk az intézményes tehetségvédelemnek az iskolahálózatban van a természetes helye. A feladat megoldásakor az alulról elindított, sikeresnek bizonyult spontán építkezéseket kell nagyon gondosan értékelni és továbbfejlesztetni (40—41. old.).

A kis kalauz minden bizonnyal pótolja azt a hiányt, amit a tehetségnevelés magyar nyelvű irodalmában érezhetünk. Ajánljuk e nagyszerű kötetet minden gyermekért, nemzetünk jövőjéért felelősséget érző felnőtteknek.

Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Bp., 1988. 48 l.

DR. FARKAS KATALIN

EGÉSZSÉGNEVELÉS AMERIKÁBAN

Áprilisban a Soros-alapítvány jóvoltából Amerikában jártam, hogy négy másik társammal együtt az ott folyó egészségnevelést tanulmányozzam. Ottani tapasztalataimból adok most itt közre néhányat.

Az amerikai iskolarendszer némileg eltér a miénktől, a gyerekek az óvodával kezdik — 5 éves korban — az iskolát, hat osztály tartozik az elemi iskolához, amelyet hatosztályos középiskola követ. Az utóbbit két részre bontják, talán alsó és felső középiskolának nevezhetnénk a tagozatokat.

A Pennsylvánia államban meglátogatott iskolák közös jellemvonása, hogy igen nagy területen fekszenek, zsúfoltságmentesek, tiszták és meglepő módon nem zajosak. A gyerekeket iskolabuszok szállítják oda-vissza az iskola és otthonuk között. A tanítás reggel nyolctól délután háromig tart egy-másfél óras ebédszünettel. Az osztályok létszáma sehol sem több 25 főnél. Minden gyereknek külön szekrényrekesze van valamelyik folyosón, ahová tanszereit, táskáját (hátizsákját), tornafelszerelését teszi. Ez zárható, de a legtöbb rekesz nincs lezárva. A kabátok ruhatárba kerülnek, cipőváltást sehol sem látunk, bár némelyik iskolában még a folyosókon is szőnyegpadló volt. Reggel nyolckor minden iskolában és mindennap felhangzik az amerikai himnusz, amelyet a tanulók és tanárok felállva, szívükre tett kézzel, együtt énekelnek, majd kezdetét veszi az első óra. Az órák 41—42 percesek, a szünetek hossza változó. A tanulók az iskolában étkeznek, de nem előre befizetett jegyrendszer szerint, hanem a helyi választéknak megfelelően tálcajukra rakott ételek szerint fizetnek a pénztárnál. Tankönyveik közül csak azt viszik haza, amelyikből otthon is dolgozniuk kell, de az általunk látott gyerekek hátizsákja gyanúsan laposnak tűnt a mi több kilót cipelő tanulónkéval összehasonlítva.

Pennsylvánia minden iskolájában van egy tantárgy, amely az egészségneveléssel foglalkozik, s komplex programban dolgozza fel a drog, alkohol, valamint a dohányzás megelőzését, a helyes táplálkozáshoz szükséges ismereteket, s az önismeret kifejlesztésével elősegíti a felelős döntések meghozását.

A tanterv négy fő részből tevődik össze:

1. Információk (Mit tudok a drogokról?),
2. Önértékelés (Mit tudok magamról?),
3. Döntéshozás (Hogyan döntök a tudás birtokában?), és
4. Stressztűrés (Helyes döntések stresszhelyzetben).

Az információs foglalkozások összegyűjtik a drogokkal kapcsolatos ismereteket, s értékeli ezt a tudást. A tanulók megismerkednek a drogok nevével, a gyógyszerekhez adott használati

utasítások értelmezésével, azok hatásával a testre, s a gondolkodásra, az alkohol- és drog-függőség kialakulásával és különböző fázisaival, s az intézményekkel, amelyekhez ilyen jellegű problémáikkal fordulhatnak.

Az önismereti rész a tanulók saját jó és rossz tulajdonságainak felismerését célozza, azt, hogy önmaguk elfogadása után képesek legyenek magukat másokkal is elfogadtatni. Hogy gyengéik és erősségeik ismeretében képesek legyenek saját fejlődésük irányítására.

A döntéshozás az oktatás kulcskérdése. Az információk birtokában, s az önismeret segítségével, hogyan lehet helyes döntést hozni? Praktikus fogásokat tanulnak a diákok, hogyan hárítsák el a kínálást, hogyan mondjanak nemet a cigarettára, alkoholra, drogra.

A tanterv negyedik része a stresszkezelést tűzi ki célul, gyakorlati és nagyon hétköznapi példákon keresztül bebizonyítva, hogy a stresszhelyzetek életünk részei, s kezelésük vagy más-képp kezelésük jórészt rajtunk múlik.

Az egészségnevelés tantárgy a témák bemutatását, továbbfejlesztését, bővítését az életkornak megfelelő szinten végzi és többszöri újratárgyalását alkalmazza módszerként. A szemléltetés mindenfajta eszközt belecépíti az oktatásba, a színes cukorkákat és színes pirulákat egymás mellett keretbe foglaló, s az összetévesztés veszélyeit demonstráló eszközön át a báb-, rajz-, animációs és videofilmekig.

Természetesen, különösen a kisebbeknél, a mese mint oktató eszköz nagyon fontos szerephez jut. Így kap új értelmet.

A farkas és a három kismalac története, aminek „amerikai” címe „Huff and Puff” lett.

A tanmesében a Nagy Gonosz Farkas cigarettázva ül a tv előtt, amikor megjelenik a képernyőn a hír, hogy a Három Kismalac a Hiba utcán házat épített. Nosza, felkerekedik a Nagy Gonosz Farkas, mert nagyon szereti a frissen sült malacpecsenyét, hogy meglepje a malacokat, s megfőzze őket vacsorára, s előre nevet és nagyokat nyel a finom ételre gondolva. De a nagy nevetéstől köhögés jön rá. Lábujj-hegyen lopakodik a Három Kismalac háza felé, ám cigarettája füstje, s a krákogó köhögés elárulja. A kismalacok bezárkóznak. A Nagy Gonosz Farkas fenyegetőzik, de újra rajón a köhögés, nem kap levegőt, többé már nem tudja szétrombolni egy fújással a házikót. A Három Kismalac pedig boldogan éneklí oda-bent: Nem félünk a farkastól. Természetesen a 7—8 éves gyerekek hazavihetik a Huff and Puff leporollót, miután megtárgyalták, mi is történt a farkassal.

A negyedik osztályban egy remekül szemléltető dohányzó babát mutatott be a tanár. A baba a szájába tett cigarettát a hasában lévő gumiballon nyomkodásának segítségével pillanatok alatt elszívta. S a belsejében lévő fehér papír sematikus tüdőt ábrázoló rajzán fekete

kátránylerakódás szemléltette, hogyan szennyezi a dohányzás a tüdőt.

A középiskolás korosztálynak igen megrázó filmet mutatnak be egy tüdőrákos futballedzőről, aki a film végén meg is hal.

A gyerekek nincsenek magukra hagyva problémáikkal, a legtöbb iskolában gyermeksegítő team működik, tagjainak feladata a problémák felderítése, s a megfelelő segítség megszervezése.

Az amerikai gyermekek, legfőként a 13—14 évesek, nagyon egészségtelenül táplálkoznak. A középiskolások háztartásánorán a főzés tudományába való belekóstolás mellett az egészségesebb táplálkozás alapjait is megpróbálják megismertetni a diákokkal. A sok édesség, fagyi, kóla helyett a zöldek fogyasztására ösztönzik őket, sokféle nyers zöldségből rendezve kóstolós szavazást közöttük.

Az amerikaiak számára a család nagyon fontos. Az Egyesült Államok elnökét, de gyermekeik tanítóját, tanárát is aszerint ítélik meg, milyen a családi élete. De hogyan készítik fel gyermekeiket a családi életre? Erre is láttam példát egy pennsylvaniai középiskolában.

A programban a gimnázium végzős tanulói (18 évesek) vettek részt. A diákok „próba-házasságot” kötöttek, ami egyáltalán nem a házasság szexuális kipróbálását jelentette, hanem a házasságkötéssel kapcsolatos finansziális problémák feltérképezését. A „próba-házasságkötés” előtt — amit a többiek nevében egy kisorsolt pár kötött meg — mindenki kitöltött egy kérdőívet, amelyen meghatározta, esküvőjén hány személyt kíván vendégül látni, hol tervezi a fogadást, hová, mennyi időre öhajt nászútra menni. A kérdőív második fele egy költséglista, külön a menyasszony és külön a vőlegény számára, a felmerülő kiadásokkal, amelyet mindenkinek magának kell megtudnia a megfelelő helyről (pl. templom, szálloda, étterem, áruház). Ez információt adó cég nevét is fel kell tüntetni. A kiadások közt a menyasszonyi ruha, a dekoráció, de még a postabélyeg is szerepel. Ugyanakkor felhívják a szülők figyelmét, válaszoljanak gyermekeik házassággal kapcsolatos kérdéseire, amennyiben ez nem kellemetlen nekik. Az osztályban ugyan-ezen időszakban megvitatásra kerülő témák: Mit tartasz leendő házastársad legfontosabb tulajdonságainak? Hogyan változtatja meg élete-det a házasság? (Információ a szülőtől.) Milyen nem várt problémák merülhetnek fel a házasságban? Mely életkorban a legcélszerűbb házasságot kötni?

A következő órákat a gyermekkel kapcsolatos problémák megtárgyalásának szentelik. Megismerkednek a gyermekvadás egészségügyi és anyagi vonzataival, a kötelező és választható vizsgálatok költségeivel, s a költségek minden 100 dollár értéke után 0,01 dollárt be kell fizetniük az osztály pénztárába. Megtudhatják a meddőség, iker- és halvaszületés, valamint szü-

letési rendellenességek százalékos előfordulási arányát.

Ezután következik a program második fele, a „tojásbébi”-kísérlet.

A próbaházasságból gyermek vagy gyermekek születnek. A „próbaszülők”, de az ő igazi szülei is megkapják a kísérlet szabályait, s ezzel egy időben a gyakorlatvezető tanártól a párok megkapják egy, két vagy három „tojásbébijüket”.

A „diákszülők” a szabályok értelmében nem választanak, nevet adnak, megfelelően „felöltöztetik” az igen gondos bánásmódot igénylő (kifűjt) tojásokat, s az ezt követő két héten át úgy kell gondoskodniuk róluk, mint valódi pólyásokról. (A „baba”, amit én láttam, kis fonott kosárában, csipkedíszes bölcsőszerszében feküdt.) A bábik mindig valamelyik „szülőjükkel” vannak, nem hagyhatók őrizetlenül kocsiban vagy öltözőszekrényben, s nem vihetők zajos partira. Ha egyik „szülő” sem tud vele lenni, a baby-sitter mintájára „tojás-sittert” kell mellé fogadniok, s ezt a mellékelt számlával óránként 0,25 dollárral honorálniok.

A diákszülők szüleit levélben kérik fel, hogy adjanak meg minden felvilágosítást, s beszéljenek a gyermekneveléssel kapcsolatos problémákról gyermekeikkel, majd az osztályban megtárgyalják a leggyakoribb gyermekbetegségeket, a gyermek korának függvényében változó szülőszerepet, s egy sor más kérdést. Néhány egyéb problémát kis esszében, írásban fejtenek ki. Ilyenek: Miért választottad az adott nemet és nevet „gyermekednek”? Hogyan viszonyultál a kísérlethez kezdetben, majd később? Mi volt a legkönnyebb, legnehezebb és legélvezetesebb a

szülőszerep elfogadásában, és miért? Hogyan változott viselkedésed és érzelmi reakcióid a szülői felelősség vállalásával kapcsolatban a kísérlet folyamán, s gondolod-e, hogy jelenlegi hozzáállásod megmarad, ha gyermekeid lesznek? Milyen tanácsot adnál — most, a kísérlet befejeztével — társaidnak, akik szeretnének teénager-szülők lenni? Mit mondanál saját szüleidnek most a kísérlet tanúságaként?

Nem tudom, a kívülrőlők hogyan viselkedtek a programban részt vevők felelősségteljesebb viselkedése láttán — a kérdőív egyik pontja erre is kitért —, de a valódi szülők nagyon komolyan vették, s jó előkészítésnek tartották az életre. S a „próbaszülők”, amikor egy kijelölt éjszakán négyóránként felkeltek, hogy a szabályok értelmében „megetessék” a bábát, azt feltétlenül megtapasztalták, hogy a szülőszerep olykor a saját kényelmük rovására mehet.

Arra a kérdésre válaszolva, hogy különböznek-e az amerikai iskolásgyermekek a magyaroktól, azt kell válaszolnom, hogy igen, éppen annyira, amennyire az ottani felnőttek az itteniektől. Az amerikai gyerekek közvetlenebbek, de udvariasabbak, talán tárgyi tudásuk elmarad a mieink mögött, de jóval kiegyensúlyozottabbak, tisztelik önmagukat, s éppen ezért másokat is.

Reméljük, amerikai tapasztalatainkból — fel-sőbb szerveink segítségével — sok mindent tudunk majd hasznosítani a hazai egészségnevelésben, s ez egyúttal valóban „egészségesebb” ifjúságot is formál.

KOVÁCS KLÁRA

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK
EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Oraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő — Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly — Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József — Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária — Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9. és 10. kötetéből még vesz fel megrendeléseket egyénektől, iskoláktól és könyvtáraktól egyaránt. A 9. kötet ára 40 Ft, a 10. kötet ára pedig 60 Ft.

A 11. kötet is megjelent. Ára 90 Ft.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*